



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Alice da Silva Araújo Lopes Rodrigues

**A Autonomia e a Nova Gestão Escolar**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Alice da Silva Araújo Lopes Rodrigues

## **A Autonomia e a Nova Gestão Escolar**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade de Organização e Administração Escolar

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Doutor Eugénio Adolfo Alves da Silva**

Fevereiro de 2013

Nome:

Ana Alice da Silva Araújo Lopes Rodrigues

Endereço eletrónico: [anaalice520@gmail.com](mailto:anaalice520@gmail.com)

Título tese:

A Autonomia e a Nova Gestão Escolar

Orientador:

Professor Doutor Eugénio Alves da Silva

Ano de conclusão:

2013

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade de Organização e Administração Escolar

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

---

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, à Universidade do Minho pela oportunidade do desenvolvimento desta tese de doutoramento.

À professora Fernanda Martins da Universidade do Minho e à Dr.<sup>a</sup> Helena Jerónimo pelo seu incentivo à consecução deste trabalho académico.

Ao professor Eugénio Silva, meu orientador, pelo empenho, disponibilidade e dedicação com que me acompanhou durante todos estes anos.

Às minhas amigas Susana e Alexandrina por todo apoio que me dedicaram nesta trajetória.

Aos Diretores da Escola do Mar e da Escola do Rio que me acolheram com compreensão e disponibilidade e a todos os seus docentes, que comigo colaboraram.

Ao meu pai, António Maria, pelo exemplo e educação e pela companhia nas inúmeras viagens à Universidade do Minho e à minha mãe, Maria da Conceição, minha referência na docência e fonte de inspiração profissional.

Ao meu tio José pela sua companhia e ajuda preciosa em todas as horas.

E por último, agradeço ao meu marido Paulo e à minha filha Júlia, aos quais dedico este trabalho, pelo seu amor e incentivo, que tornou possível chegar até aqui.



---

## Resumo

Os inúmeros dilemas e desafios da gestão pedagógica e administrativa com que se depara a escola pública motivaram a procura do conhecimento e a compreensão da realidade de duas escolas secundárias portuguesas tendo em conta os imperativos e constrangimentos da autonomia escolar, contratualizada entre as escolas e o Ministério da Educação.

Do ponto de vista teórico, trata-se de compreender o significado do contrato de autonomia e o modo como este se materializa ao nível da gestão da escola secundária com uma tradição fortemente burocrática, hierarquizada e sujeita à normalização imposta pela Administração Central. Pretende-se identificar as alterações introduzidas pela contratualização da autonomia, em particular os efeitos em termos de mudanças efetivas na gestão escolar ao nível da alteração do poder das estruturas e na democraticidade da gestão.

Do ponto de vista metodológico, a presente investigação foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, com recurso a um estudo de caso de natureza comparativa no âmbito do qual foram realizadas entrevistas semi-dirigidas a gestores escolares nomeadamente, Diretores, Presidentes do Conselho Geral e Coordenadores de Departamento a fim de conhecer as suas perceções e atitudes a respeito da autonomia e seus efeitos. Por outro lado, contemplou uma abordagem quantitativa expressa através da utilização de inquéritos a docentes sem cargos de gestão e respetivo tratamento estatístico.

Os dados recolhidos foram discutidos e interpretados sob consideração dos modelos de análise burocrático, político e cultural com os quais foi possível atribuir sentido aos processos e dinâmicas de poder inerentes ao exercício da autonomia, considerando as relações de dependência hierárquica da escola secundária face à administração central de pendor centralizador, mas também as possibilidades de assunção da autonomia escolar na base da afirmação do seu próprio Projeto Educativo.

Na prática, esperava-se que a contratualização da autonomia permitisse à escola analisada o reforço da capacidade de decisão e de organização interna de forma a adequar a consecução do seu Projeto Educativo às necessidades da comunidade em que se insere. No entanto, os resultados revelaram a inexistência de diferenças significativas ao nível dos processos de gestão entre as escolas objeto do nosso estudo, considerando que uma delas não possui contrato de autonomia. Deste modo é possível defender a tese de que a contratualização da autonomia pela escola analisada apenas representou um aumento da responsabilidade perante a administração central o que veio aumentar a exigência quanto aos procedimentos internos para cumprir as metas preconizadas.





---

## **Abstract**

The countless dilemmas and challenges which the pedagogical and administrative management of the public school face have motivated the search for the knowledge and the understanding of the realities of two portuguese public secondary schools taking into account the imperatives and constraints of school autonomy resulting from the contract between the schools and the Ministry of Education.

From a theoretical perspective, we aim at understanding the meaning of the contract of autonomy and how it is put into practice at the level of the management of the secondary school, which is characterized by a very strong bureaucratic and hierarchic tradition depending on regulations imposed by the Central Administration. We further aim at identifying the changes introduced by the contract of autonomy, in particular the results regarding effective changes at the level of school management, more specifically in what refers to changes concerning the power of decision making and democratic management.

With respect to the methodology of this study, the underlying investigation was based upon a qualitative approach having as reference a comparative case study, within which several semi-directed interviews with Directors, Presidents of General School Boards and Heads of Departments were conducted, aiming at knowing their perceptions and attitudes concerning autonomy and its effects. On the other hand, the investigation also considered a quantitative approach, which was expressed in the surveys made to teachers without management roles, having these results been treated statistically.

The data collected have been discussed and interpreted with respect to the models of bureaucratic, political and cultural analysis, with which it was possible not only to attribute meaning to the processes and dynamics of the power underlying the performance of autonomy considering the relationship of hierarchical dependency of the secondary school towards the central administration, which leans towards centralization, but also to enable the assumption of school autonomy throughout the implementation of the school's own School Project.

In practical terms, we expected that the contract of autonomy would allow the school studied in the present investigation the reinforcement of its capacity of decision making and internal organization in such a way that it would adjust the implementation of its School Project to the necessities of the community where it is integrated. Nevertheless, the global results of the investigation have revealed the non-existence of significant differences at the level of the management processes between the schools considered in the study. Therefore, it is possible to sustain the thesis that the contract of autonomy of the school studied has only represented an increase of its responsibilities towards the Central Administration, which has increased the demands in terms of internal procedures to fulfill the established goals.



---

## Índice Geral

Índice de quadros.....	XV
Índice de gráficos .....	XV
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I</b>	
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1. Conceito de Organização .....	19
2. A escola como organização específica.....	24
3. Contributos para uma análise organizacional - modelos organizacionais .....	28
3.1. Modelo racional-burocrático .....	30
3.1.1. A burocracia .....	32
3.1.2. Poder, disciplina e dominação .....	34
3.1.3. As dimensões burocráticas da organização .....	37
3.1.4. Aspetos positivos da organização burocrática.....	38
3.1.5. Limitações do modelo burocrático .....	39
3.2. Modelo político .....	42
3.2.1. Poder .....	46
3.2.2. Conflito .....	52
3.2.3. Interesses.....	54
3.2.4. Negociação.....	55
3.2.5. Limitações do modelo político .....	56
3.3. Modelo cultural .....	63
3.3.1. Cultura organizacional escolar .....	69
3.3.2. Perspetivas de cultura .....	72
3.3.2.1. A cultura como variável independente e externa .....	72
3.3.2.2. A cultura como variável dependente e interna.....	73
3.3.2.3. A cultura organizacional como metáfora.....	74
3.3.3. Manifestações da cultura organizacional.....	76
3.3.3.1. Perspetiva integradora.....	77

---

3.3.3.2. Perspetiva diferenciadora .....	78
3.3.3.3. Perspetiva fragmentadora .....	79
3.3.4. Limitações do modelo cultural .....	80
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>VISÕES DA ESCOLA</b> .....	85
1. A escola como “repartição burocrática” .....	87
2. A escola como “arena política” .....	97
3. A escola como “agência cultural” .....	109
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>AUTONOMIA ESCOLAR: PERSPETIVAS</b> .....	115
1. Autonomia, o conceito .....	117
2. A autonomia escolar .....	121
3. Análise comparativa dos “decretos da autonomia” .....	123
4. A autonomia no sistema educativo português .....	133
4.1. Autonomia no período republicano .....	134
4.2. Autonomia no Estado Novo - Ensino ao serviço da ditadura .....	136
4.3. Anos 70 .....	139
4.4. Autonomia no período revolucionário/pós 25 de Abril. ....	140
4.5. Crise dos anos 80 - crise na gestão democrática .....	144
5. Descentralização ou recentralização dos poderes .....	148
6. A Autonomia da Escola perante a Administração .....	151
6.1. A Autonomia e o Projeto Educativo .....	153
6.1.1. Projeto Educativo de Escola - breve enquadramento legal .....	156
6.1.1.1. O Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro .....	157
6.1.1.2. O Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio .....	159
6.1.1.3. Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio .....	161
6.1.1.4. O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril .....	162
6.2. Análise dos Projetos Educativos (PEE) das escolas em estudo .....	163
6.3. A Autonomia e o Regulamento Interno (RI) .....	170
6.3.1. Análise dos regulamentos internos das duas escolas em estudo .....	172
7. As autonomias no contexto dos modelos organizacionais .....	174
7.1. A autonomia numa escola do tipo “repartição burocrática” .....	174
7.2. A autonomia numa escola como “arena política” .....	180
7.3. A autonomia numa “escola agência cultural” .....	183

---

## **PARTE II**

### **FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA .....185**

#### **CAPÍTULO IV**

##### **NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA.....187**

1.	Objetivos da Investigação e Questões Orientadoras.....	189
2.	Abordagem Teórico-Metodológica da Investigação.....	190
3.	Métodos de Recolha de Dados e Procedimentos de Análise .....	197
3.1.	O inquérito por entrevista .....	200
3.2.	Inquérito por questionário .....	202
3.2.1.	A Escala do tipo Likert.....	204
3.2.2.	Obtenção de dados: inquéritos por questionário .....	205
3.3.	Pesquisa documental .....	208
3.4.	Análise de conteúdo .....	210
3.5.	A análise estatística: objetivo e procedimentos.....	215
4.	Percurso de investigação .....	215
5.	Caracterização das escolas.....	218
5.1.	Escola do Mar.....	218
5.2.	Escola do Rio .....	221

#### **CAPÍTULO V**

##### **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS PERCEÇÕES DOS ATORES**

	<b>ESCOLARES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR .....</b>	<b>225</b>
1.	AUTONOMIA.....	227
1.1.	Escola do Mar.....	227
1.1.1.	A atribuição do contrato de autonomia .....	227
1.1.2.	Autoavaliação .....	230
1.1.3.	Autonomia financeira .....	235
1.1.4.	Autonomia pedagógica .....	237
1.1.5.	Autonomia curricular.....	240
1.1.6.	CrITÉrios de avaliação .....	242
1.1.7.	Vantagens da autonomia.....	243
1.1.8.	Desvantagens da autonomia .....	247
1.2.	Escola do Rio .....	250
1.2.1.	Autoavaliação .....	252
1.2.2.	Autonomia pedagógica .....	253

---

1.2.3.	Critérios de avaliação .....	258
1.2.4.	Vantagens do novo modelo de gestão .....	258
1.2.5.	Desvantagens do modelo de gestão .....	260
	Síntese.....	264
2.	GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS .....	271
2.1.	Escola do Mar.....	271
2.2.	Escola do Rio .....	273
	Síntese.....	275
3.	FUNCIONAMENTO DOS ÓRGÃOS.....	276
3.1.	Diretor.....	276
3.1.1.	Escola do Mar.....	276
3.1.1.1.	Liderança.....	279
3.1.1.2.	Modo de exercício do cargo .....	282
3.1.2.	Escola do Rio .....	286
	Síntese.....	290
3.2.	Conselho Geral.....	293
3.2.1.	Escola do Mar.....	293
3.2.2.	Escola do Rio .....	299
	Síntese.....	303
3.3.	Conselho Pedagógico.....	305
3.3.1.	Escola do Mar.....	305
3.3.2.	Escola do Rio .....	309
	Síntese.....	312
3.4.	Departamentos .....	313
3.4.1.	Escola do Mar.....	313
3.4.2.	Escola do Rio .....	319
	Síntese.....	323
4.	DEMOCRATICIDADE.....	324
4.1.	Tomada de decisões .....	324
4.1.1.	Escola do Mar.....	324
4.1.2.	Escola do Rio .....	327
	Síntese.....	328
4.2.	Delegação de competências .....	329
4.2.1.	Escola do Mar.....	329

---

4.2.2. Escola do Rio .....	333
Síntese.....	335
5. GESTÃO DE PROCESSOS .....	336
5.1. Turmas .....	336
5.1.1. Escola do Mar.....	336
5.1.2. Escola do Rio .....	341
Síntese.....	343
5.2. Horários.....	344
5.2.1. Escola do Mar.....	344
5.2.2. Escola do Rio .....	345
Síntese.....	347
5.3. Oferta formativa.....	348
5.3.1. Escola do Mar.....	348
5.3.2. Escola do Rio .....	350
Síntese.....	351
6. RELAÇÃO COM A COMUNIDADE .....	352
6.1. Associação de Pais/Poder Local .....	352
6.1.1. Escola do Mar.....	352
6.1.2. Escola do Rio .....	356
Síntese.....	359
6.2. Projetos e Parcerias .....	360
6.2.1. Escola do Mar.....	360
6.2.2. Escola do Rio .....	365
Síntese.....	368
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	371
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>383</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>XVII</b>
Anexo 1 – Tabela comparativa para análise dos projetos educativos das escolas em estudo.....	XIX
Anexo 2 – Tabela comparativa para a análise dos regulamentos internos das duas escolas em estudo .....	XXXIII
Anexo 4 – Guião das entrevistas – Escola do Rio .....	XLIII
Anexo 5 – Guião das entrevistas – Escola do Mar.....	XLV
Anexo 6 - Itens adotados para o questionário após validação .....	XLVII

---

Anexo 7 - Inquérito por questionário .....	LI
Anexo 8 - Inferências relativas ao tratamento estatístico dos resultados do questionário aos docentes sem cargos de gestão da Escola do Mar .	LIX
Anexo 9 – Análise categorial das entrevistas - Diretores .....	LXVII
Anexo 10 - Análise categorial das entrevistas - Presidente do Conselho Geral / Coordenadores.....	XCVII



---

## Índice de quadros

QUADRO I- BASES TEÓRICAS DO MODELO POLÍTICO (ADAPTADO DE BALDRIDGE, 1977:19) .....	46
QUADRO II-NÍVEIS DE CULTURA E A SUA INTERAÇÃO. (ADAPTADO DE SCHEIN, 1985:14) .....	65
QUADRO III - PERSPETIVAS DE ABORDAGEM DA CULTURA ORGANIZACIONAL E PRINCIPAIS DIFERENÇAS. FONTE: NEVES (2000:74).....	77
QUADRO IV- COMPARAÇÃO DA VERTENTE - DEMOCRATICIDADE .....	123
QUADRO V- COMPARAÇÃO DA VERTENTE - PARTICIPAÇÃO.....	124
QUADRO VI- COMPARAÇÃO DA VERTENTE - AUTONOMIA.....	124
QUADRO VII- COMPARAÇÃO DA VERTENTE - DESCENTRALIZAÇÃO .....	125
QUADRO VIII- ITENS ADOTADOS APÓS PROCESSO DE VALIDAÇÃO.....	205
QUADRO IX- CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES SEM CARGOS DE GESTÃO DA ESCOLA DO MAR.....	207
QUADRO X- TABELA MODELO PARA A ANÁLISE CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS.....	213
QUADRO XI- LISTA DE ENUMERAÇÃO DAS DIMENSÕES ANALISADAS .....	214
QUADRO XII - CALENDARIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	217
QUADRO XIII- OPINIÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO CONTRATO DE AUTONOMIA....	231
QUADRO XIV- OPINIÕES SOBRE PRÁTICAS DE AUTONOMIA PEDAGÓGICA E CURRICULAR .....	239
QUADRO XV - OPINIÕES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES PARA AS ATIVIDADES DA ESCOLA E DISPONIBILIDADE DE RECURSOS .....	244
QUADRO XVI- OPINIÕES ACERCA DA RESPONSABILIDADE DO DIRETOR.....	277
QUADRO XVII - OPINIÃO QUANTO À ATUAÇÃO DO DIRETOR .....	282
QUADRO XVIII - OPINIÃO RELATIVA À IMPORTÂNCIA DO CONSELHO GERAL.....	294
QUADRO XIX- OPINIÃO RELATIVA À RELAÇÃO ENTRE O DIRETOR E O CONSELHO PEDAGÓGICO.....	306
QUADRO XX- OPINIÃO RELATIVA À INTERVENÇÃO DOS DEPARTAMENTOS NA GESTÃO ESCOLAR .....	315
QUADRO XXI - OPINIÃO RELATIVA À GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA. ....	327
QUADRO XXII - OPINIÃO RELATIVA À NOMEAÇÃO DOS COORDENADORES. ....	332
QUADRO XXIII - OPINIÃO RELATIVA AOS APOIOS EDUCATIVOS .....	340
QUADRO XXIV - OPINIÃO RELATIVA INTERVENÇÃO DO PODER LOCAL .....	355
QUADRO XXV - OPINIÃO RELATIVA AO ESTABELECIMENTO DE PARCERIAS E PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES .....	361

## Índice de gráficos

GRÁFICO 1- DISTRIBUIÇÃO POR GÊNERO .....	206
GRÁFICO 2- DISTRIBUIÇÃO POR IDADE .....	206
GRÁFICO 3 - ANTIGUIDADE DOS DOCENTES NA CARREIRA .....	207
GRÁFICO 4- ANTIGUIDADE NA ESCOLA DO MAR.....	207
GRÁFICO 5- EXERCÍCIO DE CARGOS DE GESTÃO .....	208

---

# INTRODUÇÃO



Ao longo da sua existência, quer na dimensão pessoal, quer na dimensão profissional, o ser humano é constantemente desafiado a inovar e a alargar os horizontes do seu conhecimento. Este processo, que acontece ora fruto do acaso, ora fruto de um trabalho desenvolvido nesse sentido, torna-se um empreendimento exigente e laborioso, resultado de um procedimento sistematizado. Não será mais do que uma manifestação da inteligência criativa, característica da nossa espécie, que permite a construção de conhecimento, alterar os percursos dos acontecimentos e deixar “estratégias de sobrevivência” para os nossos sucessores.

Compartilhando dessa dinâmica torna-se objetivo deste trabalho a construção de um conhecimento a respeito da gestão da educação na escola pública portuguesa contrariando o desempenho (aparentemente) pouco crítico e burocrático da profissão de educar. Estas circunstâncias alavancaram o presente trabalho que, associadas a um exercício continuado da docência, levaram à intenção de investigar os efeitos da autonomia nos processos de gestão escolar.

A atualidade do tema não se pode dissociar da necessidade de complementar uma carreira ao serviço do ensino, pautada principalmente por um enriquecimento científico, com um aprofundamento de conhecimento na área da educação e da gestão educacional. A todas estas motivações, não será alheia a necessidade de formação contínua dos docentes que contempla as áreas referidas no artigo 56º do Estatuto da Carreira Docente, bem como o desempenho de cargos de gestão intermédia, de forma constante, ao longo dos anos com a consequente proximidade do Diretor.

Após um percurso de cinco anos dá-se por concluída esta tese, uma vez que apreendemos a natureza do objeto, não apenas por curiosidade inconsequente, mas na base de uma investigação orientada e acompanhada por um docente e investigador universitário. O processo investigativo constituiu um exercício de aprendizagem e crescimento individual no que se refere ao campo teórico e metodológico e culminou com um conhecimento sobre uma realidade que nos é simultaneamente familiar e velada.

## **A contextualização do conceito e a escolha do tema**

A gestão da escola pública tem-se caracterizado, essencialmente, por procedimentos que consistem em reproduzir os normativos legais emanados das estruturas centrais da administração educativa, aplicados de forma quase semelhante em todos os estabelecimentos de ensino, sem adequação à população estudantil e às características do meio envolvente.

A gestão escolar norteada por princípios de inclusão social, aberta à participação da comunidade e, conseqüentemente, acessível aos que procuram a escola, deverá ser favorável à promoção da permanência dos mesmos com resultados efetivos e da formação de cidadãos empreendedores, participativos, críticos e solidários.

Para a concretização desse anseio, a autonomia das escolas apresenta-se como uma via com a qual a gestão escolar pode estabelecer mecanismos para garantir uma ação consciente, concertada e orientada pelos interesses da comunidade escolar, ao mesmo tempo que confere aos atores escolares a possibilidade de comandar o seu próprio destino no âmbito do quadro normativo em vigor e no contexto das relações de dependência face à administração central. A autonomia constitui, pois, um tema recorrente nos discursos políticos ao longo dos diversos governos.

A crescente popularidade da gestão centrada nas escolas decorre do predomínio das perspetivas neoliberais do último quartel do século XX, como refere Dias (1999: 105), sendo resultado de imperativos da globalização, eficácia da escola e reforço da participação. Os conceitos de escola eficaz e de autonomia encontram-se muitas vezes associados.

No nosso país, a história da autonomia é de curta duração pois, apenas após o 25 de abril de 1974 é que ocorreram modificações impulsionadas por uma democratização da política, como refere Afonso (2002: 76):

“é praticamente impossível falar de autonomia das escolas antes do 25 de Abril de 1974 - sobretudo se tivermos em conta o carácter não democrático, autoritário e fortemente centralizador do regime que até aí vigorava e a presença dos seus panópticos de controlo ideológico, de vigilância científica e curricular, de punição disciplinar e coerção administrativa.”

De 1926 até essa data, sob o regime ditatorial do Estado Novo, a política educativa tornou-se ainda mais centralizada e burocratizada, sendo neste

período privilegiados os instrumentos de controlo central como o currículo, a pedagogia e a avaliação (Lima & Afonso, 1995: 165).

No período pós-25 de abril houve uma rotura radical com o poder do Estado. As mudanças traduziram-se, na maioria dos casos, na realização de assembleias gerais de professores e de alunos, que afastaram reitores e diretores, ou os mantiveram nos cargos, mas a desempenhar novas funções. Como refere Lima (2007: 23):

“Não se falando de autonomia, mas preferencialmente de gestão democrática, ou de autogestão pedagógica [...] passou a exercer uma autonomia *de facto*, embora não *de jure*, através de processos de mobilização, de participação e de activismo que afrontam os poderes centrais.”

Esta forma de gestão não se suportava em qualquer legislação e levou a formas alternativas de governo das escolas. Abriu-se espaço para a emergência da gestão democrática das escolas, em que o poder se deslocizou para os atores internos da escola, podendo-se então, na perspetiva do exercício de poderes até aí pertencentes à administração central, falar de uma “autonomia não concedida” (Lima, 1999: 61-62).

A “1ª edição da gestão democrática” foi levada a cabo através da ação quotidiana nas escolas, sem legislação que lhe desse cobertura, constituindo um quadro marcado pela ausência da administração central o que permitiu aos atores escolares atuarem mesmo à revelia da legislação publicada. Os órgãos deliberativos passaram a decidir autonomamente, por vezes, em conflito aberto com a administração central e o Governo (Lima, 1999: 62).

Face à aparente anomia e à falta de controlo por parte da administração central, o Ministério da Educação apressou-se a regular as práticas democráticas que ocorriam nas escolas durante o período revolucionário de 74/75 ao mesmo tempo que retomava o poder político e restabelecia o aparato administrativo tendente ao controlo. Criou-se um ministério com estruturas descentralizadas, mas sem autoridade delegada e escolas sem autonomia pedagógica, financeira ou administrativa. Apesar de na lei desaparecer a designação de diretores da escola, a verdade é que, mediante o grande conjunto de regulamentos produzidos centralmente em matérias como horários escolares, número de alunos por turma, entre outros (Lima & Afonso, 1995: 165), o

Ministério a Educação conseguiu recuperar o controlo da gestão das escolas, enveredando pela via centralizadora.

O retorno à centralização é descrito por Lima (1999: 64) como uma “2ª edição da gestão democrática” tal como é referido em:

“Processo só inteiramente sucedido a partir de 1976 /1977, em que se inaugura o que designei por “segunda edição da gestão democrática” (Lima, 1992) com a publicação do Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro (logo contestado sob a designação de “decreto de gestão Cardia”), e mais tarde com os respectivos regulamentos do conselho directivo (Portaria nº 677/77 de 4 de Novembro) e do conselho pedagógico (Portaria Nº 679/77, de 8 de Novembro). Entre 1976 e 1986, este “modelo de gestão” decretado foi-se progressivamente afirmando, a ponto de vir a ser genericamente defendido por vários sectores que antes o haviam criticado, a partir do momento em que o poder político anuncia a sua substituição e em que as primeiras propostas são apresentadas para discussão.”

No início dos anos 80, o movimento para a recentralização política e administrativa da educação já tinha acabado com algumas das mais importantes potencialidades da autonomia conseguidas com a revolução de Abril de 1974, não só em termos democráticos e de valores de participação, como em termos de controlo efetivo sobre escolas e professores. Começa, então, a ganhar expressão a crítica à política educativa, muito centralizada e burocratizada. Essas críticas começaram nos sectores académicos e intelectuais, sendo de seguida adotadas pelos sectores públicos e até por ministros da educação (Lima & Afonso, 1995: 165).

É convicção de que uma escola governada democraticamente e dotada de autonomia permite reconhecer direitos de participação dos atores escolares nos processos de decisão política, devolver às escolas e a esses atores poderes e responsabilidade de autodeterminação, o que contribui para legitimar politicamente as práticas de autonomia.

No entanto, as práticas de autonomia sempre ocorreram de forma mais ou menos velada como refere Lima (1999: 73):

“Práticas de autonomia que ocorreram no passado e ocorrem no presente, embora nas margens de uma organização política e administrativa que formalmente as não contempla, e muito menos as favorece, que na prática não as consegue controlar totalmente ou impedir e que, informalmente, vai sendo forçada a tolerá-las, quando não tirando partido delas em seu benefício.”

O carácter burocrático da gestão da educação possibilita aos protagonistas socioeducativos exercitar uma capacidade estratégica que lhes



permite extrair benefícios da centralização do poder de decisão colhendo vantagens. Poderão iludir, resistir ou contrariar as diretivas centrais, a nível das organizações educativas, ao ponto do sistema de controlo central entrar em crise de eficácia, pois não consegue aprender com os erros, devido ao seu afastamento da periferia (Lima, 1999: 74).

No final dos anos 90, a crítica crescente à centralização da educação e à grande dimensão da estrutura de gestão da educação, distante das escolas e altamente burocratizada, levou à necessidade de uma reforma educativa, como refere Lima (1995: 61):

“Os consensos estabelecidos relativamente à aprovação da Lei de Bases e à necessidade de conceber e de implementar uma reforma da educação, há tanto reclamada, e mesmo a um diagnóstico genérico, e impreciso, da situação educativa portuguesa, revelaram-se frequentemente consensos apenas aparentes, por vezes, até definidos pela negativa, como sucedeu relativamente às críticas (consensuais) ao gigantismo e centralismo do ministério, numa palavra, à burocracia. Porém, como sucedeu relativamente a outros conceitos, também as críticas à burocracia, unânimes, se radicavam em distintas lógicas políticas, como mais tarde se pôde verificar aquando da tomada de decisão e da regulamentação.”

Recentemente tem sido posta em causa a filosofia de um Estado Social que consegue suprir as necessidades da população a vários níveis como a Saúde, a Educação, a Segurança Social. As políticas seguidas pelos últimos governos e, em especial por este governo, segue uma linha de descentralização das responsabilidades do poder central em relação à gestão de diversas instituições. A Educação não foge à política atual com grandes mudanças ao nível da gestão curricular, da reorganização do parque escolar, na forma de avaliação dos discentes e na avaliação de docentes e mesmo de outros atores internos do processo educativo, sendo fortemente condicionada pelas dificuldades económicas que o país atravessa.

Concretamente em Portugal, nas últimas décadas, as políticas educativas portuguesas têm revelado a existência de um neoliberalismo educacional mitigado. Mais tarde, no período de 1995-2000, a política educativa tornou-se claramente neoliberal (Afonso 2000: 21-22, 37). Resta-nos analisar como a autonomia legalmente consagrada pode ser implementada nesse quadro.

Dentro desta lógica, refere Lima (2002b: 27):

“Entre outras, a ideologia das “escolas eficazes” e, em geral, a “cultura da performatividade e competitividade” (Ball, 2002) impedem uma avaliação

dialogica e das diversidades para se concentrarem naquilo que é considerado objectivo, mensurável e comparável, produzindo situações de competitividade, hierarquização e selecção entre escolas, alunos e professores e, contraditoriamente, resultando numa recentralização do poder de decisão sobre as escolas (político-administrativamente periféricas), ao invés da realização do tão invocado princípio de descentralização e de autonomia”.

Este mesmo autor considera que esta reforma educativa, com a introdução de autonomia, não pode ser considerada uma verdadeira reforma política da administração em termos democráticos e descentralizadores, mas apenas uma reestruturação e reorganização que permitirá manter, e mesmo conquistar, novos poderes para o governo central (Lima, 1995: 65-66).

Os contratos de autonomia surgem em 1998 com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98. Precedeu à sua publicação um programa de reforço da autonomia das escolas elaborado por Barroso (2001), que apresenta como princípio orientador a transformação de valores e atitudes dos atores internos e mesmo externos do processo educativo.

O autor defende que a transferência de competências para as escolas deve ser articulada com medidas de reorganização e redefinição do aparelho de Estado a nível central e regional, do processo de transferência de competências para as autarquias e responsabilização da sociedade local através do estabelecimento de parcerias socioeducativas.

O exercício da autonomia pelas escolas faz-se no âmbito do poder regulador e administrativo do Estado, uma vez que este poder se justifica dada a necessidade de manter a equidade do serviço prestado a nível nacional e de salvaguardar a democraticidade da gestão, admitindo que, se a autonomia não fosse regulada se poderia instalar a anarquia no sistema educativo.

O autor refere que à autonomia não basta ser “regulamentada”, mas possibilitar condições para que seja construída em cada escola, de acordo com as especificidades locais. A autonomia não deve ser imposta às escolas, mas devem ser as escolas a exprimirem a vontade de aceder a um estatuto superior de autonomia. O reforço da autonomia das escolas deve garantir que o controlo social da escola seja conseguido com a participação de professores, funcionários, alunos, pais e outros elementos da comunidade, e que deve respeitar o campo profissional dos professores.

Torna-se necessário o reforço do sentido de gestão na direcção da escola, utilizando técnicas adequadas de planeamento, organização, coordenação,

afetação de recursos e controlo de resultados, bem como formação e qualificação dos diferentes intervenientes. Neste contexto, às escolas será exigida uma boa gestão de recursos, tendo por detrás uma relação de confiança, baseada em compromissos claros e objetivos estabelecidos entre as escolas e a administração central.

Por último, o autor defende a necessidade de uma pedagogia da autonomia que deve ser iniciada na administração central e acabar nas escolas. As alterações das normas e estruturas nas escolas devem ser acompanhadas de mudanças nas pessoas e na cultura das organizações que trabalham.

Passados quase quinze anos da publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, o Ministério da Educação (ME) assinou contratos de autonomia com um número reduzido de escolas e agrupamentos, concretizando o objetivo de fornecer a estes estabelecimentos de ensino um instrumento de gestão essencial para criar condições para a melhor prestação do serviço público, tendo em vista o combate ao insucesso e ao abandono escolar.

Pode-se concluir que se tem vindo a criar um movimento crescente de ideias e de algumas práticas de autonomia da escola. Essa mudança não correspondeu a uma alteração significativa das políticas da Administração da Educação, dado que permanece um modelo burocrático de decisão na administração escolar. O modelo de decisão burocrática enquadra-se num sistema que valoriza a ação burocrática da Administração da Educação como o grande critério de adequação da atividade das escolas e dos professores. As características principais dessa ação são a impessoalidade, a uniformidade, a formalidade e a rigidez. Na situação atual, há uma retórica a favor da autonomia da escola e a manutenção de um sistema decisório central burocrático. Pode-se dizer que quanto mais burocrática a ação da administração mais se acentuará a dissociação entre o discurso governamental e a prática da administração (Formosinho, 2000: 106-107).

A hipótese de partida do nosso trabalho poderá ser formulada da seguinte forma: a autonomia pode não ser uma condição necessária para a existência de uma verdadeira democraticidade na gestão escolar, poderá ser apenas uma retórica que apela à democraticidade que, ao ser direcionada por um sistema normativo e burocrático, levará a uma aparente autonomia face ao Ministério da Educação.

## **Parâmetros teórico-metodológicos da pesquisa**

Fizemos um abordagem de natureza qualitativa comparando duas escolas - a Escola do Rio, que não se insere na dinâmica dos contratos de autonomia, e a Escola do Mar, que conta com um processo de contratualização da autonomia iniciado em 2006.

A investigação terá como questão central a seguinte: “O que ganha a escola em aderir aos contratos de autonomia, ou melhor, que efeitos se registam na gestão escolar?”

Além da natureza do próprio objeto da investigação, a opção por uma abordagem qualitativa decorreu do entendimento de que ela melhor nos possibilitaria a compreensão das práticas de gestão, numa perspetiva de integração das diferentes categorias de análise e dos modelos organizacionais de interpretação da realidade escolar. Ademais, além da riqueza em dados descritivos que proporciona, a pesquisa qualitativa focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada, segundo um plano aberto e flexível (Lüdke & André, 1986: 18) permitindo, assim, a utilização de técnicas e instrumentos de recolha de dados para melhor entender o fenómeno.

A exemplo dos demais fenómenos sociais, as modificações introduzidas pelo novo modelo de gestão nas escolas não se apresentam como um dado cuja essência possa ser imediatamente apreendida no processo de investigação. Para apreendê-lo foi necessária a elaboração de categorias de análise que, por sua vez foram divididas em subcategorias. Para este trabalho estabelecemos como categorias de análise: autonomia, poder dos órgãos, democraticidade da gestão, gestão dos processos, relação escola/comunidade.

## **Questões da pesquisa**

Na abordagem à problemática da autonomia da gestão escolar e como forma de delimitação do núcleo central da investigação e de orientação temática, valerá a pena procurar as respostas a questões como:

1- Em que medida a nova gestão escolar é influenciada pelo regime de contrato de autonomia?

2- Com os contratos de autonomia que poder adquirem as estruturas de gestão dentro da escola?

3- Que diferenças existem, em termos de democraticidade da gestão escolar, no funcionamento da Escola do Mar e da Escola do Rio?

4- Que vantagens e desvantagens resultam da aplicação do Decreto-Lei nº 75/2008 e dos contratos de autonomia para a gestão escolar?

Estas questões são aqui assumidas como perguntas de partida, ou seja, elementos essenciais para a criação de um fio condutor da investigação.

### **Objetivos da pesquisa**

O trabalho foi orientado para a prossecução dos seguintes objetivos:

a) Analisar comparativamente o funcionamento dos órgãos de gestão de duas escolas, contemplando Diretor, Conselho Geral e Conselho Pedagógico;

b) Analisar o modo como a aplicação do Decreto-Lei nº 75/2008 afeta a gestão escolar em ambas as escolas;

c) Comparar os resultados obtidos nas duas escolas em termos de processos de gestão escolar;

d) Avaliar o carácter democrático da gestão escolar, a partir dos princípios de autonomia definidos no Decreto-Lei nº 75/2008;

e) Compreender as características do processo de aplicação da autonomia na Escola do Mar;

f) Apurar as vantagens e desvantagens da autonomia para a gestão escolar na Escola do Mar.

### **A estruturação do trabalho**

Este trabalho está estruturado em duas partes, a Fundamentação Teórica e a Fundamentação Metodológica. Na primeira parte configura-se um quadro de referência teórico de suporte do trabalho empírico desenvolvido na segunda parte.

No capítulo I faz-se uma abordagem da escola como organização específica e analisam-se “imagens organizacionais” com recurso aos modelos teóricos de análise burocrático, político e cultural. Pretende-se criar um suporte

teórico que permita a interpretação das perspetivas apresentadas pelos atores escolares e do funcionamento da instituição.

A escola não pode ser olhada apenas como um local de reprodução de normas burocráticas, sem dar relevo “à interação entre os diversos atores”, nomeadamente, aos jogos de interesses ou à luta pelo poder. Por outro lado, a análise das perceções dos atores também não seria completa se não fossem contempladas as influências na organização dos costumes, dos ritos e dos elementos internos e externos à organização.

Sendo assim, de cada prisma de análise adotado serão valorizados determinados processos que permitam a compreensão da gestão da escola secundária.

No capítulo II são abordadas as metáforas relativas à organização escolar, originando comparações da escola a “repartições burocráticas”, a “arenas políticas” e a “agências culturais”, surgindo como processos de compreensão do “funcionamento real” das instituições.

Reconhecendo que a autonomia das escolas se desenha e redesenha ao longo da sucessão dos normativos legais, no capítulo III, procede-se a uma abordagem retrospectiva do conceito e sua implementação na escola secundária portuguesa, desde o momento da Revolução dos Cravos de 1974 até aos nossos dias. Neste capítulo, apresenta-se uma abordagem sócio-organizacional e histórica das perspetivas deste conceito nos normativos legais.

Ainda no capítulo III é estabelecida a ligação entre a abordagem teórica do tema e as escolas em estudo, fazendo uma breve análise dos documentos estruturantes das duas escolas que permitiriam visualizar as marcas de uma autonomia concedida, a saber, o Projeto Educativo de Escola e o Regulamento Interno.

Na parte final deste capítulo explicita-se a autonomia no contexto dos modelos organizacionais, relacionando diferentes tipos de Projetos Educativos de Escola com as margens de autonomia nos processos de gestão de uma escola “repartição burocrática”, uma escola “arena política” e de uma escola “agência cultural”.

A segunda parte, Fundamentação Metodológica é constituída pelos Capítulos IV e V, sendo relativa ao trabalho metodológico e empírico realizado nas duas escolas secundárias e à fundamentação e análise do mesmo.

No Capítulo IV justificam-se as opções relativas à metodologia utilizada que assume características de investigação de natureza qualitativa, quantitativa, descritiva e comparativa, na medida em que se pretendia interpretar a realidade a partir das perspetivas dos atores escolares.

A recolha de dados, para este estudo de caso, foi conseguida a partir de entrevistas, inquéritos e pesquisa documental, procurando a expressão da lógica burocrática, política e cultural no processo de implementação da autonomia na gestão e, ainda, nas diferenças encontradas entre as duas escolas.

No capítulo V são apresentados os dados recolhidos correspondentes às perceções dos atores escolares sobre a gestão escolar. Os dados recolhidos foram tratados através de análise de conteúdo, tendo sido previamente definidas categorias e subcategorias de análise. As duas unidades de análise foram comparadas, em todos os pontos possíveis, possibilitando a elaboração de conclusões parciais quanto aos procedimentos de gestão das referidas escolas.

Seguem-se as Considerações Finais que refletem as especificidades de cada unidade de análise, as diferenças percecionadas pelos atores escolares e as respostas às perguntas de partida.

Após a Bibliografia encontram-se em anexo, os documentos referentes aos instrumentos que foram utilizados no processo de recolha de dados e as tabelas de análise categorial das entrevistas, que serviram de base ao capítulo final.





# **PARTE I**

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**



# **CAPÍTULO I**

## **A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO**



Neste capítulo, pretendemos, a partir da sistematização e análise dos contributos da sociologia das organizações, desenvolver uma compreensão da escola-organização e da autonomia no processo de gestão.

A pluralidade de interações que se podem estabelecer na organização escolar sugere a escolha de três abordagens sócio-organizacionais que irão ser condicionadoras da nossa visão da escola, quer ao nível da gestão, quer ao nível da compreensão do desenvolvimento do projeto de autonomia nas duas escolas.

Sendo a escola um espaço privilegiado em que os atores se relacionam de uma forma complexa, a perceção da realidade escolar pode ser feita através de diferentes modelos de análise, que, figurativamente, poderão ser designados de “lentes”: o modelo burocrático, o modelo político e o modelo cultural.

## **1. Conceito de Organização**

O conceito de organização encontra-se referenciado numa vasta bibliografia, no entanto, como este trabalho não visa a definição exaustiva do conceito, refere-se apenas à perspetiva de alguns autores.

Bilhim (1996: 21) refere que:

“O termo organização tem origem no grego *“organon”*, que significa instrumento, utensílio. No campo da literatura, podemos considerar dois tipos de significado para a noção de organização. Por um lado, refere-se a unidades e entidades sociais, conjuntos práticos, como por exemplo, as fábricas, os bancos e a Administração Pública. Por outro, designa condutas e processos sociais: o ato de organizar tais atividades, a disposição dos meios relativamente aos fins e a integração dos diversos membros numa unidade coerente.”

Numa definição funcional, Schein (1968: 29) considera que “uma organização é a coordenação racional das atividades de um certo número de indivíduos tendo em vista a realização de um objetivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão de trabalho e funções, de uma hierarquia da autoridade e de responsabilidade”. Nesta definição, a coordenação não é de pessoas mas de atividades, assim, o mesmo autor (1968: 30) refere que:

“Uma organização é fundamentalmente um conjunto de tarefas a executar e uma estrutura para a sua coordenação, ela existe como uma entidade independente dos indivíduos e sobrevive mesmo que os seus colaboradores mudem totalmente”

Nesta linha de pensamento, a sociologia define as organizações formais, distinguindo-as das informais e das sociais. As *organizações sociais* surgem das interações entre os indivíduos e são espontâneas “sem envolver coordenação racional para obtenção de objetivos comuns explícitos” (exemplos: família, comunidades,...). As *organizações informais* referem-se àqueles exemplos de coordenação que surgem entre os membros de uma organização formal e que não são requeridos pela sua estrutura.

Schein (1985: 7) considera que a definição de uma organização no tempo e no espaço não é fácil pois considera que organizações são:

“Sistemas abertos em constante interação com o ambiente, e são formadas por muitos subgrupos, unidades ocupacionais, estratos hierárquicos e segmentos dispersos geograficamente”

Perrow (1981: 22) também considera uma dualidade de pontos de vista relativamente à organização; por um lado: “as organizações como pessoas”- o que atribui inteligência à organização; por outro, as organizações são também coisas inanimadas, como as máquinas, arquivos ou registos de endereço. Nesta última perspetiva, “as organizações requerem uma liderança de vontade firme e algumas ideias simples”, pelo menos quando comparadas com as organizações modernas. A este propósito Perrow complementa referindo que “as atitudes das pessoas são determinadas tanto pela organização na qual trabalham como pelas suas atitudes preexistentes”

Na perspetiva de as organizações serem unidades sociais mais eficientes e produtivas, existe a necessidade de atingir essa eficiência real determinando os objetivos e monitorizando os resultados. Esta vertente é referida por Etzioni (1984: 3), que refere:

“As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos”.

Como já foi referido anteriormente, a definição consensual de organização é uma tarefa impossível, pois os diferentes autores encontram-se perante perspetivas diferentes. Neste sentido, Lima (1998b: 43) aponta o facto de ao termo “organização” estarem associadas palavras que determinam a

característica da organização, encontrando-se, assim, designações como organização social, organização formal e organização complexa

Ao tentarmos estabelecer uma comparação entre estas definições, verificamos que lhes é comum a ideia de que, em qualquer organização, existem objetivos e pessoas. Podemos ainda referir que todos os bens e serviços prestados na nossa sociedade dependem das organizações.

A escola como organização, sistema social e unidade de gestão tem sido objeto de investigação, nos últimos anos, especialmente no nosso país. Em Portugal, os trabalhos visando o estudo da estrutura interna, isto é, o estudo no interior da instituição na perspetiva de aprofundamento do conhecimento do funcionamento da organização, só se iniciaram nos anos 80 com Licínio C. Lima, docente da Universidade do Minho.

A propósito do estudo *in situ* Teixeira (2002: 86,87) refere que “a organização e funcionamento interno da escola permanecem como uma “caixa preta” a ser “desvendada”, e que, para a sua análise, é fundamental adotar uma perspetiva que situa o estabelecimento de ensino na rede de influências sociais, económicas, políticas e culturais que participam do jogo da construção permanente dessa organização social.

Nesta perspetiva, a escola deverá ser estudada não só de fora para dentro, mas também a partir do seu interior. Sendo assim, o estudo da escola deverá contemplar não só a instituição, mas essencialmente a vertente organizacional. A este propósito Lima (1996: 29) refere:

“As práticas de gestão (‘modelos praticados’) assumem-se mais claramente como acções possíveis no quadro de certas regras e de certos arranjos estruturais, morfológicos, e de poder, mas também, indubitavelmente, como factores de criação e de recriação, permanentes, de outras regras e de outras estruturas igualmente possíveis num futuro mais próximo, e mais inventável e manejável, por parte dos actores escolares organizacionalmente localizados”

O estudo da escola como organização não deve obedecer “a um modo de olhar exclusivamente racionalista e legalista” (Lima, 1996: 25) sendo necessária:

“A introdução de uma dimensão sociológica que não despreze as estruturas e as regras formais, mas que igualmente seja capaz de focalizar os actores e suas acções organizacionais concretas.”

O recurso aos modelos organizacionais permite uma análise criteriosa da complexidade da organização escolar.

Aplicando o conceito de cultura organizacional adequado à análise da escola, pois privilegia os aspetos simbólicos, superando a percepção simplesmente burocrática da organização escolar, a qual se limita à análise das estruturas formais, sem a preocupação de evidenciar os fatores humanos que compõem o universo escolar, pode-se, então, falar de um modelo de análise do tipo cultural, em relação ao qual, Teixeira (2002: 87) afirma:

“Esse modelo esconde traços sub-reptícios de uma organização nascida da luta travada no interior de cada escola, entre as propostas inovadoras e os factores de resistência de uma cultura conservadora, resultando daí a construção da identidade de cada uma”.

Falar de organizações na sociedade atual é, não só reconhecer a sua natureza, mas também afirmar que esta é uma sociedade organizada na medida em que ordena as funções que deve realizar e se apoia numa diversidade de organizações dependendo delas e da sua evolução.

Chiavenato (2000: 1) defende que

“a vida das pessoas depende das organizações e estas dependem do trabalho daquelas na medida em que nos rodeiam, nelas nascemos, crescemos, aprendemos, vivemos, trabalhamos, divertimo-nos, tratamo-nos e morremos dentro delas”.

A organização é uma realidade cada vez mais importante no quotidiano. A Humanidade dos nossos dias vive mais das organizações do que em qualquer outro momento da História.

A este propósito Ferreira (2007: 166) refere que:

“Actualmente vivemos numa sociedade de organizações e estamos permanentemente em relação e interacção com os outros, o que dispõe para as dinâmicas, as lógicas e as estratégias de poder entre os diversos sujeitos, porque as relações entre as pessoas são, de algum modo, relações de poder. Estamos, assim, envolvidos em várias formas de organização que iremos analisar com o sentido de promover ideais democráticos de organização, ou seja, tornando as organizações mais emancipatórias, mais democráticas, mais participativas, tendo em conta o carácter socialmente construído das organizações.”

O conceito de organização depende da problemática em estudo. Perrow (1981: 21) considera que “todos os pontos de vista são limitados, seus valores residem no campo particular escolhido. Um é utilizado para revelar determinada implicação, outro para explorar um problema diferente.”



Admitir a importância das organizações não supõe a submissão dos indivíduos a estas, mas sim reconhecer que a dependência das pessoas face às organizações aumenta à medida que as sociedades se tornam mais complexas.

A organização mais simples pode utilizar apenas o ajustamento mútuo para coordenar o seu trabalho básico de produção de um produto ou serviço. Os seus operacionais são em grande parte autossuficientes. Contudo, à medida que a organização cresce e adota uma divisão de trabalho mais complexa entre os seus operacionais, sente-se cada vez mais a necessidade de uma supervisão direta. Surge a necessidade da introdução da divisão administrativa do trabalho na estrutura, até aí assegurada pelos próprios elementos. À medida que aumenta o grau de complexidade aumenta a número de gestores necessários. Surge então a hierarquia da autoridade, pois há a necessidade da criação de gestores de gestores (Mintzberg, 1995: 37).

Para Bilhim (1996: 35) as organizações são fenómenos sociais complexos, ambíguos e paradoxais, os quais podem não só ser lidos de diferentes ângulos, como serem efetivamente poliédricos na sua constituição.

Seguindo Perrow (1981: 22) que considera que “há lugar para todos os pontos de vista dependendo do que o analista deseja estudar”, pode-se então, empreender uma pequena pesquisa em torno da definição de organização e múltiplas são as formas que encontramos e diferentes os conceitos que se constroem.

Por motivos diversos o homem que trabalha numa organização raramente se limita ao desempenho das atividades requeridas pela estrutura. (Schein, 1968: 30-32).

Como podemos comprovar, se prestarmos atenção à nossa volta, tudo está condicionado pelo funcionamento das organizações: a sociedade em que vivemos é uma sociedade de organizações.

Todos nós temos um papel na sociedade e, como tal, nas organizações que a constituem, quer como utilizadores, quer como fornecedores ou membros integrantes da mesma. Desta forma, a Escola como instituição torna-se, desde logo, uma Organização, sendo esta de primordial importância nos contextos sociais das sociedades modernas, como veremos no ponto seguinte.

## 2. A escola como organização específica

A organização escola é, de entre as que estruturam a nossa sociedade, uma das mais relevantes, uma vez que, de alguma forma, irá ter influência sobre todas as outras.

Numa primeira aproximação ao conceito de escola, poderíamos afirmar que a escola é uma organização de educação formal, na expressão de Formosinho e Machado (1998), marcada pelos traços da sistematicidade, sequencialidade, contato pessoal direto, prolongamento, interesse público dos serviços que presta e certificação dos saberes que proporciona.

Ao longo do tempo, diversas classificações têm sido atribuídas à escola como organização. No entanto, as organizações são grupos de indivíduos que, partilhando objetivos comuns, atingem metas determinadas. Poderemos apontar a perspetiva de Muñoz e Roman (1989), em que se apresentam cinco conceitos fundamentais de organização:

- composição: indivíduos e grupos interrelacionados;
- orientação para objetivos e fins;
- diferenciação de funções;
- coordenação racional intencional;
- continuidade através do tempo.

Numa segunda aproximação, esclarecemos o sentido de *organização específica* que mantém similaridades face ao conceito geral de organização. Num sentido mais genérico, a organização poderá ser considerada uma unidade social intencionalmente construída para atingir determinados objetivos (Etzioni, 1984), que reúne indivíduos e recursos que interagem e se condicionam, abarcando diversificadas racionalidades e tem um carácter transitório e instrumental por natureza (Paisley, 1981).

Em qualquer organização é necessário traçar um rumo, determinar de forma oportuna e perspicaz os objetivos a alcançar que implicam as finalidades da organização, tais como produtos ou serviços a fornecer aos membros e à própria organização, neste caso, a Escola é considerada uma Organização Especializada.

Numa instituição escolar não é fácil definir as fronteiras geográficas da organização. Contudo, o modelo a que pertence a escola é idêntico ao de outras organizações, apenas beneficiando de algumas adaptações próprias da organização escolar.

Todos os nossos empreendimentos tendem a orientar-se para uma partilha de ideais ou para as relações sociais, estejam ou não relacionadas com a realização de trabalho. Daqui se pode concluir que as organizações marcam a sua presença onde está o trabalho.

Na opinião de Friedberg (1993: 30), para definir organização é preciso, de certa forma, seguir a evolução da «teoria das organizações». Esta definição passa pela designação de um objeto social particular até uma visão mais ampla, que se preocupa mais com o processo de construção de uma ordem local, relacionada com a ação coletiva dos homens.

Já Barnard (1971: 94), diz que a organização formal será um “sistema de atividades ou forças, de duas ou mais pessoas, conscientemente coordenadas” desde que haja pessoas capazes de saberem comunicar e dispostas a cooperar e servir, com vista à realização de um projeto comum.

Segundo Friedberg (1993), o modelo clássico de organização que rejeitou, assenta em três princípios: o carácter instrumental da organização em relação aos fins exógenos, predeterminados e fixos; a unidade e a coesão da organização e a restrição clara e homogénea da organização por limites formais.

As organizações são diferentes umas das outras, na maneira como são dirigidas, em função dos serviços que prestam, como salienta Perrow (1981: 70).

Blau e Scott (1979: 66) afirmam que, no que se refere à organização escolar, pode-se tomá-la como uma relevante “organização formal” de serviços, na qual muitos de nós entrámos e ainda não saímos, e os principais beneficiários são, quase sempre, os alunos, isto é, «com quem e para quem os seus membros trabalham».

Na opinião de Etzioni (1974: 72) a escola também pode ser vista como uma «organização tendencialmente normativa» na medida em que «o poder normativo é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos participantes» apesar de, aqui a coerção não ser tão pronunciada como noutras organizações normativas.

As investigações levadas a cabo por Friedberg (1993: 111) nas últimas décadas deram a possibilidade de passar de uma perspetiva de escola instrumental e com uma racionalidade única para uma dimensão “muito mais complexa, abstrata e fluida, de construção de jogo, de laço contratual, ou mais simplesmente de arena ou de contexto de ação”.

Esta ideia de organização reconhece o quão complexa é esta realidade onde ressalta a necessidade de construção de um racional teórico de natureza plural. Permite, assim, uma visão global da organização escolar e possibilita que o investigador analise uma realidade, com o objetivo de desenvolver o que considera mais importante. Desta forma poderá descrever e entender o funcionamento da organização e as atuações dos diferentes intervenientes.

Lima (1998b: 63), com o *modo de funcionamento* díptico, Estêvão (1998a), com o funcionamento políptico e conceção fractalizada e institucionalizada das organizações educativas privadas e Costa (1996), com o estudo das *imagens organizacionais*, procuram ajudar na construção de um quadro teórico-conceitual para o estudo organizacional da escola.

A interação entre perspetivas de análise organizacional escolar está presente em Silva (2004) em que o autor apresenta um modelo bifacial de análise, aplicado à universidade que, no entanto, poderá ser adequado, com algumas modificações ao estudo de uma escola secundária. O mesmo autor apresenta metáforas da universidade facilitadoras da compreensão da organização em estudo, cada uma destas imagens organizacionais “identifica o tipo organizacional de universidade” (Silva, 2004: 249)

A vertente burocrática da organização, segundo Weber (1994), manifesta-se como *ideal-tipo*, representa uma autoridade racional-legal em que as normas são pouco visíveis, impessoais, documentadas e estabelecidas por acordo ou imposição, procurando fins utilitários e/ou valores racionais. A organização dos cargos obedece ao princípio de uma estrutura hierárquica, não se prescindindo da especialização.

Alguns autores experimentaram determinadas realidades, de modo particular na escola, comparando os aspetos abstratos do tipo ideal de burocracia com os dados estudados.

Na opinião de Lima (1998b: 287) e ainda no quadro presente de uma “participação *decretada*” e de uma gestão *flexível* do currículo, a adoção de uma

lente burocrática, por certo, deixará ver rotinas e estabilidade nas tarefas diárias e confirmar de forma empírica a existência na organização escolar de alguns aspetos característicos da burocracia, em maior ou menor grau, como acontece, nas questões que se prendem com poder e estrutura formal.

Terá sempre uma ideia muito precária da realidade escolar, apesar de pensarmos que o termo burocracia é neutro e uma investigação que use o modelo burocrático-racional não quer significar, obrigatoriamente, a crença na ineficácia ao nível organizacional, segundo Max Weber (1994).

Contudo uma visão apenas burocrática ignora os poderes mais informais e as dinâmicas dos atores, neste sentido, a análise organizacional da escola secundária exige uma visão através de “lentes políticas” procurando os jogos de poder, os interesses e os conflitos que se geram a nível dos órgãos de gestão deste tipo de escola. Numa escola secundária o funcionamento da organização pode ser fortemente influenciado pela manipulação do poder. Como refere Silva (2004: 91):

“O poder pode ser manipulado, quer pela administração para controlar o comportamento dos subordinados e garantir uma margem de previsibilidade das suas acções, quer por parte destes para aumentar o grau de imprevisibilidade dos seus comportamentos, o que cria uma “zona de incerteza”

A análise da faceta cultural da escola secundária foi por nós considerada relevante, dado que as alterações sucessivamente introduzidas pelos normativos influenciam as dinâmicas internas da escola, neste caso específico a introdução da autonomia.

A cultura de escola desenvolve-se, mesmo nas escolas que se encontram sujeitas aos regulamentos burocráticos, provenientes da Administração Central, criando-se uma dinâmica particular e racionalidades específicas, provenientes da interação dos seus membros. Sendo assim, cada instituição tem uma atividade criadora que a torna única. A cultura da escola é dinâmica, encontrando-se em constante mudança por influência externa e interna. Esta perspetiva é clara em Torres (2004: 225), quando afirma que:

“A cultura não constitui um mero reflexo da ordem organizacional, representa antes um processo de construção dinâmica mediatizada por um conjunto de factores, de que a estrutura também faz parte.”

Depois desta introdução teórica no que diz respeito ao conceito de organização e, mais especificamente, à organização do tipo escolar, passaremos a analisar os contributos dos diferentes modelos de organização na compreensão da mesma.

### **3. Contributos para uma análise organizacional - modelos organizacionais**

No sentido de procedermos a um estudo exploratório no campo das teorias organizacionais, tentaremos, de seguida, aproveitar o seu potencial explicativo para a compreensão do funcionamento da organização escolar.

Considerando que existem vantagens em transportar para a análise alguns dos paradigmas da teoria organizacional, seleccionámos aqueles que nos parecem mais pertinentes face à natureza da investigação que temos levado a cabo.

Baseámo-nos no pressuposto defendido por Lima (2004: 7), ao considerar que “uma compreensão crítica da escola, teoricamente suportada por modelos organizacionais de vocação analítica e interpretativa, visa exatamente, estudar a organização escolar em ação e não apenas as estruturas formais e oficiais”, ajudando-nos, por esta via, a compreender o que está por detrás de certos fenómenos e lógicas de ação, que ocorrem no seio da organização escolar.

Lima considera ainda que uma análise das organizações, em especial da escola, numa perspetiva unicamente burocrática torna-se insuficiente, tal como refere (2003: 45):

“O crescente número e importância de novos elementos recolhidos que haveriam de engrossar o grupo de exceções e dos exemplos de não conformidade burocrática e um quadro de orientação formal-legal.”

Isto vem confirmar que o modelo burocrático, com o seu carácter iminentemente normativo, prescritivo e racional-legal, tem sido muitas das vezes criticado, quando associado ao sistema de gestão das escolas; no entanto, consideramos que muitas das críticas se resumem a situações de retórica, tal como refere Lima (1998b: 73):

“É, de resto, o modelo de análise predominante nos estudos sobre a escola, apesar das crescentes críticas que lhe vêm sendo dirigidas, e de algumas dificuldades de monta na própria aplicação do modelo à escola.”

No entanto, não poderemos deixar de ver a administração e a gestão das nossas escolas através de “lentes” que contemplam este tipo de abordagem.

A escola pública portuguesa insere-se numa administração centralizada, hierarquizada e subordinada a um conjunto de normas. A regulamentação do poder central, a previsibilidade do funcionamento, o currículo único, a uniformização dos deveres e dos direitos, obrigatoriamente conduz-nos a uma análise da organização dentro de um prisma burocrático.

A abordagem da organização escola não deverá usar exclusivamente uma única perspetiva, isto é, ter por base um só modelo de análise. Uma escola nunca será totalmente burocrática na sua organização, mas sendo uma instituição regulamentada terá sempre uma vertente burocrática.

Os modelos organizacionais tal como são referidos por Lima (2002a: 37) correspondem a distintos modos de focalizar e interpretar a escola como organização:

“Os modelos de análise das organizações não são propostas que directa ou indirectamente, projectem acções, apontem ou prescrevam soluções de organização e de administração, mas sim, facultam-nos quadros de referência, perspectivas e conceitos que nos permitem proceder ao estudo daqueles ou doutros elementos.”

Como já foi referido anteriormente serão abordados os modelos: racional-burocrático, cultural e político, que têm sido amplamente usados em investigações sobre a escola. Faremos também referência a imagens e metáforas, tais como: uma escola “repartição burocrática”, uma escola “arena política” e uma escola “agência cultural”.

As organizações estão inseridas em ambientes complexos e turbulentos, enfrentando constantes desafios e problemas, para os quais precisam de encontrar soluções.

Uma organização é a ferramenta usada pelas pessoas para coordenar as suas ações na obtenção de algo que desejam ou possui valor, isto é, para atingir os seus objetivos. As organizações são intangíveis, isto é, pode-se ver os produtos ou serviços produzidos e, em alguns casos, os seus membros, mas não vemos as suas motivações para produzir tais bens e serviços. No entanto,

os grupos de pessoas e outros recursos utilizados na produção são a essência das organizações.

Poderemos adotar esta perspectiva de organização e adequá-la à escola secundária. A abordagem desta instituição, visando o estudo da sua organização a nível de gestão, poderá incidir a nível dos resultados da ação dos seus gestores e de todos os atores escolares, de forma muito simples, os resultados das práticas pedagógicas instituídas e os resultados da gestão financeira, numa perspectiva mais burocrática. Ou a nível das relações estabelecidas entre os diversos atores escolares, “o ambiente da escola”, que se reveste de uma vertente mais política e cultural.

Silva (2004: 219) apresenta-nos uma perspectiva de grande proximidade entre o modelo burocrático e o modelo político referindo que estes dois sistemas:

“constituem “almas gémeas” uma vez que são exercidos pelos mesmos atores organizacionais, a nível das estruturas, com os mesmos instrumentos, sistemas e lógicas de poder, embora com objetivos opostos no que se refere à regulação da dinâmica organizacional”

Neste capítulo analisaremos as três perspectivas com vista à compreensão dos conceitos, permitindo-nos uma exploração dos temas no domínio teórico, para, no final, tentarmos a construção de metáforas organizacionais que possam caracterizar as duas escolas a investigar.

### **3.1. Modelo racional-burocrático**

Na linguagem do dia-a-dia o termo “burocracia” é associado a um excesso de normativos e de regulamento rígidos, que implica um grande número de funcionários, com o objetivo final de dificultar o andamento de processos, impedindo todo o tipo de inovações, pois segue um conjunto de princípios rigidamente definidos. Nesta perspectiva, Perrow (1981: 74) considera que “burocracia, neste sentido, constitui apenas outra definição de estrutura.” Esta perceção de burocracia tem um sentido pejorativo, tornando-se a palavra burocracia sinónimo de *ineficiência* e de *ineficácia*, tomando um rumo contrário à interpretação de Weber.



Esta forma de organização surgiu após a Revolução Industrial na sociedade ocidental, devido às características da industrialização, em que a produção artesanal foi ultrapassada pelas produções em massa em indústrias de dimensão considerável.

A nova organização industrial teve como consequência o facto de o dono da empresa não ser, em muitas situações, o gestor da mesma, surgindo a separação dos meios de produção do processo de gestão. Esta organização passou a basear-se na obediência às leis.

A Teoria da Burocracia surge tendo por base a perspectiva de Taylor e Fayol. Frederick Taylor desenvolveu a *Escola da Administração Científica*, na qual foi privilegiada uma análise cuidadosa e pormenorizada das atividades de trabalho e ocorreu numa época caracterizada pela falta de emprego e em que as necessidades básicas eram as únicas para as quais se procurava uma resposta.

Taylor apresenta, de fato, a primeira tentativa de definir as orientações científicas da organização do trabalho.

Através deste sistema de Administração, verifica-se a tentativa de se proceder à definição e divisão de responsabilidades. Neste sentido, foram enunciados de forma explícita os seguintes objetivos, citando Taylor (1982: 21):

- “1) Desenvolvimento de uma ciência que pudesse aplicar-se a cada fase do trabalho humano, em lugar dos velhos métodos rotineiros.
- 2) Seleccionar o melhor trabalhador para cada serviço passando em seguida a ensiná-lo, treiná-lo e formá-lo, em lugar do antigo costume de deixar a que ele seleccionasse o seu serviço e se formasse, da melhor forma possível.
- 3) Criar um espírito de profunda cooperação entre a direcção e os trabalhadores [...].
- 4) Divisão do trabalho de quase iguais processos entre a direcção e os trabalhadores, devendo cada departamento actuar sobre aqueles trabalhos para os quais estivesse melhor preparado, substituindo desta forma as antigas condições, nas quais quase todo o trabalho e a maior parte da responsabilidade recaiam sobre aqueles”

Por seu lado, Henry Fayol foi o fundador da *Teoria Clássica da Administração*, a qual se debruçou sobre a análise da estrutura e seu respetivo processo de distribuição de funções.

Fayol considerou que para o bom funcionamento de uma organização não existe uma fórmula universal e padronizada, responsável por uma administração e gestão de sucesso, a este propósito o autor escreve (1984: 43):

“Não existe nada rígido nem absoluto em matéria administrativa, tudo nela é uma questão de medida. Quase nunca se aplicará o mesmo princípio duas vezes em condições idênticas: é necessário ter em conta circunstâncias diversas e variáveis, homens igualmente variáveis e diferentes e muitos outros elementos também variáveis.”

### **3.1.1. A burocracia**

A origem do termo burocracia é atribuída a um ministro do governo francês do século XVIII chamado Jean-Claude Marie Vincent que criou o termo *bureaucratie* (burocracia em português), para se referir às repartições públicas. A palavra burocracia referiu-se, na sua criação, ao exercício do poder nos escritórios e repartições públicas.

Na literatura, o termo foi desenvolvido mantendo as suas origens, porém com uma profundidade alargando o seu conceito aos vários tipos de organizações. A contribuição de maior relevância a respeito da burocracia foi a do alemão Max Weber. No conceito de Weber (1982: 264), "a burocracia é o meio de transformar uma 'acção comunitária' em 'acção societária' racionalmente ordenada".

Para Weber (1982: 238), os pressupostos sociais e económicos da moderna estrutura burocrática são o desenvolvimento da economia monetária, na medida em que uma compensação pecuniária dos funcionários é possível. Hoje este pressuposto da burocracia predomina. Este fato é de importância muito grande para a totalidade da influência burocrática, e ainda assim, por si, ele não é decisivo para a existência desta.

Quando está plenamente estabelecida, a burocracia está entre as estruturas sociais mais difíceis de destruir, a este propósito, Merton (1968: 250) diz que:

“A burocracia envolve uma divisão nítida de actividades integradas, as quais são consideradas como deveres inerentes ao cargo. Um sistema de controlos e sanções diferenciados é definido nos regulamentos. A designação dos encargos ocorre na base de qualificações técnicas que são determinadas através de procedimentos formalizados e impessoais (por exemplo, exames). Dentro da estrutura da autoridade hierarquicamente disposta, as actividades dos 'peritos treinados e assalariados' são governadas por regras gerais, abstractas e claramente definidas, as quais evitam a necessidade de serem emitidas instruções específicas para cada caso particular.”

Muitas são as características que descrevem a burocracia. Inicialmente, os seus pressupostos são baseados nas relações de poder, disciplina e dominação.

A especialização é decorrente não somente do treino específico de capacitação, mas é também consequência da divisão do trabalho, outro pressuposto da burocracia. Interligada com a primeira característica citada, essa divisão já é feita de acordo com a especialização de cada funcionário e essa aumenta ainda mais com as exaustivas repetições da mesma tarefa, prevista na divisão do trabalho. Resultado disso, segundo os defensores do modelo, é a maior agilidade, especialização e produtividade, ou seja, em última instância, uma maior eficiência do trabalhador na tarefa que desempenha (Perrow, 1981).

Dentro da organização burocrática existe um sistema de normas que contempla, discriminados, os direitos e deveres dos funcionários. Geralmente existe na forma escrita, mas sua observação é garantida também por meio do controle que é exercido sobre os ocupantes dos cargos. Sendo assim, são previstas punições e recompensas para os que observam as regras ou não, e o objetivo desse sistema de normas é o de moderar comportamentos indesejados dos funcionários. Estes, por sua vez, legitimam as normas justamente por se adaptarem ao sistema.

Neste modelo de organização existe um superior que garante a aplicação e o cumprimento das normas, há uma clara hierarquia de autoridade, na qual existe a distinção de quem dá as ordens e quem as executa. Essa característica é vista como essencial ao modelo burocrático, pois nele é necessário que algumas pessoas detenham o poder, tomem decisões e exerçam autoridade sobre outras.

Este modelo é indispensável para o funcionamento das organizações modernas, no entanto, traz consigo uma série de pontos problemáticos para a vida em sociedade, o que alguns autores chamam de disfunções da burocracia. Destas disfunções realça-se a falta de flexibilidade com relação a todo o processo, desde o produtivo até à gestão, além da descaracterização e desprendimento que ela causa nos funcionários das organizações.

### 3.1.2. Poder, disciplina e dominação

No conceito de Weber (1982), o poder, a disciplina e a dominação constituem a base do modelo burocrático.

A burocracia tem um carácter “racional” baseado em regras, meios, fins e objetivos que dominam sua posição. “A marcha da burocracia destruiu as estruturas de domínio que não tinham carácter racional, no sentido especial da palavra” (Weber, 1982: 282).

A “burocracia racional” de Weber (1982: 228) funciona de uma forma específica<sup>1</sup>, sendo compreendida como uma organização do tipo formal (qualquer grupo social empenhado na consecução de objetivos explícitos e declarados, através de esforços manifestamente coordenados, (Udy, 1971: 52).

Referindo-se à burocracia de Weber, Udy, (1971: 62) considera-a como uma organização bifacial. Se, por um lado, é uma organização baseada na especialização, por outro, é uma organização baseada na disciplina. Neste caso, a obediência é necessária para atingir os objetivos que foram determinados. O indivíduo obedece porque a ordem é compreendida como o melhor método para a conquista de um objetivo.

Para Weber (1982: 33) a disciplina consiste na “probabilidade de encontrar obediência pronta, automática e esquemática a uma ordem, entre uma pluralidade de pessoas, em virtude de atividades treinadas”. Estas atitudes de obediência dos funcionários implicam atividades repetidas e rotineiras, tal como

---

<sup>1</sup> 1-Rege o princípio de áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas.

a)As atividades regulares necessárias aos objetivos da estrutura governada burocraticamente são distribuídas de forma fixa como deveres oficiais.

b) A autoridade de dar as ordens necessárias à execução desses deveres oficiais distribui-se de forma estável, sendo rigorosamente delimitada pelas normas relacionadas com os meios de coerção ..., que possam ser colocados à disposição dos funcionários ou autoridades.

c)Tomam-se medidas metódicas para a realização regular e contínua desses deveres e para a execução dos direitos correspondentes; somente as pessoas que têm qualificações previstas por um regulamento geral são empregadas.

2-Os princípios da hierarquia dos pontos e dos níveis de autoridades significam um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação, no qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores.

3-A administração de um cargo moderno baseia-se em documentos escritos (“arquivos”), preservados em sua forma original ou em esboço.

4-A administração burocrática, pelo menos toda a administração especializada - que é caracteristicamente moderna - pressupõe habitualmente um treinamento especializado e completo.

5-Quando o cargo está plenamente desenvolvido, a atividade oficial exige a plena capacidade de trabalho do funcionário, a despeito do fato de ser rigorosamente delimitado o tempo de permanência na repartição, que lhe é exigido.

6-O desempenho do cargo segue regras gerais, mais ou menos estáveis, mais ou menos exaustivas, e podem ser aprendidas.

refere Bilhim (1996: 37) “As burocracias rotinizam os processos administrativos como a máquina rotiniza a produção.”

Ainda Weber (1982:242) considera que:

“A disciplina e controlo rigorosos, que ao mesmo tempo levam em conta o senso de honra do funcionário, e o desenvolvimento de sentimentos de prestígio estamental, bem como a possibilidade de críticas públicas, funcionam no sentido da mecanização rígida. Com tudo isto, o aparato burocrático funciona com mais firmeza do que qualquer escravização legal dos funcionários”.

A disciplina para Gouldner (1971) apresenta a sua ênfase na imposição como fonte das normas burocráticas. Na burocracia, a obediência significa um fim em si mesmo, o que implica que o conteúdo da ordem não é discutido.

Weber assegurava que a burocracia era uma forma de administração em que a obediência era um fim em si mesma. O indivíduo obedece à ordem, não fazendo qualquer reflexão quanto à sua correção ou moralidade, não poderá colocar em causa a posição ocupada pela pessoa que ordena. O conteúdo da ordem não é discutível. (Udy, 1971: 62)

Para Clegg (1998: 5), a moralidade da burocracia radica na presença, na sua promessa implícita de tratar cada um apenas de acordo com o seu estatuto, enquanto membro da organização, independentemente de quaisquer outros aspetos da sua identidade. Numa burocracia em pleno funcionamento nenhum outro atributo deve ser considerado relevante, a menos que seja formalmente definido nesses termos nos documentos e nas políticas constitutivas dessa mesma burocracia.

Numa organização racional-burocrática as relações interpessoais têm carácter impessoal, segundo Merton (1971: 119). Este carácter impessoal das relações, também contribui para a incapacidade treinada do burocrata.

Numa organização em que as relações se revestem de maior cumplicidade, Merton (1971: 121) considera que o conflito surge dentro da estrutura burocrática.

Na burocracia a autoridade racional-formal é de tipo monocrático apenas com uma chefia. O carácter legal da burocracia, para Bilhim (1996: 37), prende-se com o fato de a autoridade ser exercida por um sistema de regras e procedimentos formais.

A burocracia leva inevitavelmente a uma centralização do poder, de forma a controlar de forma eficaz todos os funcionários desde o mais simples até ao mais complexo.

O poder dos líderes numa organização burocrática será controlado pelos altos funcionários, especialistas. As alterações dentro da organização serão muito difíceis, pois as resistências no aparelho central, formados pelos técnicos, são muitas.

O interesse da burocracia no poder, porém, é muito mais eficaz para além das áreas em que os interesses puramente funcionais determinam sigilo. O conceito do "segredo oficial" é invenção específica da burocracia, e nada é tão fanaticamente definido pela burocracia quanto essa atitude que não pode ser substancialmente defendida além dessas áreas especificamente qualificadas. (...) a burocracia naturalmente vê com agrado um parlamento mal informado e, daí, impotente - pelo menos na medida em que a ignorância esteja de alguma forma de acordo com os interesses da burocracia. (Weber, 1982: 270)

A dominação é vista como o exercício da autoridade de uma parte em relação a outra ou ainda, segundo o mesmo autor, "está ligada à presença efetiva de alguém mandando eficazmente em outros" (Weber, 1998: 33). Entretanto, para que essa relação se dê, é necessário que haja um mínimo de vontade de obedecer, ou seja, que haja algum tipo de interesse por parte do dominado em obedecer a determinada ordem, esse interesse é fator primordial para toda a relação autêntica de dominação (Weber, 1998).

Weber (1998) aponta três tipos puros de dominação legítima: são eles de carácter racional, tradicional e carismático<sup>2</sup>.

Dentro da perspectiva burocrática, o tipo de dominação presente é o racional ou legal. Weber (1998: 144) afirma que "o tipo mais puro de dominação legal é aquele que se exerce por meio de um quadro administrativo burocrático". De facto, Weber (1998: 145) considera que:

---

<sup>2</sup> De carácter racional (ou dominação legal): pressupõe que aqueles que são nomeados para exercerem a dominação, de fato tenham o direito de comando sobre aqueles que recebem as ordens. Há a crença na legitimidade dessa relação;

De carácter tradicional: há um cunho quase que religioso a respeito da dominação, vista como algo inquestionável, já que quem exerce a autoridade o faz em virtude das tradições observadas por todos;

De carácter carismático: quem exerce a dominação é visto como de carácter exemplar e poder heroico, o que torna inquestionáveis as ordens por ele criadas.

"A administração puramente burocrática [...] é [...] a forma mais racional de exercício de dominação, porque nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade"

A dominação burocrática tem, sobretudo, três características, do ponto de vista social: a tendência de universalizar o recrutamento somente dos profissionais mais qualificados; a tendência à formação especializada no interesse de estabelecer um plano de carreira; a predominância da impessoalidade formalista, o que pressupõe que todos os funcionários estejam sujeitos a tratamento formalmente igual. Espera-se que seja esta também a postura do funcionário com relação à execução de seu cargo (Weber, 1994).

### **3.1.3. As dimensões burocráticas da organização**

Hall (1971: 33) elegeu seis dimensões segundo as quais o modelo burocrático pode ser percebido, principalmente no interior das organizações. São elas: hierarquia de autoridade, divisão do trabalho, sistema de normas, sistema de procedimentos, impessoalidade e competência técnica:

- 1- Divisão do trabalho baseado na especialização funcional.
- 2- Uma definida hierarquia de autoridade.
- 3- Um sistema de normas englobando os direitos e deveres dos ocupantes de cargos.
- 4- Um sistema de procedimentos que ordenam a atuação no cargo.
- 5- Impessoalidade das relações interpessoais.
- 6- Promoção e seleção segundo a competência técnica.

Hall (1971: 36) acrescenta a cada dimensão a sua particularidade principal:

1. A hierarquia de autoridade – o grau em que a tomada de decisão é pré-estruturada pela organização;
2. Divisão do trabalho – o grau em que as tarefas de trabalho são subdivididas através de especialização funcional decidida pela organização;
3. Presença de regras – o grau em que o comportamento dos membros organizacionais está sujeito ao controle organizacional;

4. Especificações de procedimentos – o grau em que membros das organizações devem seguir técnicas definidas pela organização para lidar com as situações em que se encontram;

5. Impessoalidade – o grau em que, tanto membros organizacionais, quanto o público externo são tratados sem consideração às qualidades individuais;

6. Competência técnica – o grau em que padrões ‘universalizados’, definidos organizacionalmente são utilizados nos processos de seleção e de promoção de pessoal.

#### **3.1.4. Aspectos positivos da organização burocrática**

As organizações burocráticas apresentam aspectos positivos que estão intimamente ligados à impessoalidade das mesmas, nesta situação Weber (1982: 249) considera que a precisão, velocidade, clareza, conhecimento dos arquivos, continuidade, descrição, unidade, subordinação rigorosa, redução do atrito e dos custos de material e pessoal - são levados ao ponto ótimo na administração rigorosamente burocrática, especialmente em forma monocrática. Aqui o chefe nunca é colocado em causa e existe uma hierarquia definida.

A burocratização oferece, acima de tudo, a possibilidade ótima de colocar-se em prática o princípio da especialização das funções administrativas, de acordo com considerações exclusivamente objetivas. Tarefas individuais são atribuídas a funcionários especializados e que, pela prática constante, aprendem cada vez mais. O cumprimento “objetivo” das tarefas significa, primordialmente, um cumprimento de tarefas segundo regras calculáveis e “sem relação com as pessoas” (Weber, 1982: 250).

Quanto mais complicada e especializada se torna a cultura moderna, tanto mais o seu aparato de apoio externo exige o perito despersonalizado e rigorosamente “objetivo”, em lugar do mestre das velhas estruturas sociais, que é movido pela simpatia e preferências pessoais, pela graça e gratidão. Segundo Weber (1982: 251), a burocracia oferece as atitudes exigidas pelo aparato externo da cultura moderna, na combinação mais favorável.



Segundo Clegg (1998: 3) as organizações são a forma característica da nossa condição moderna e muitas vezes são encaradas como repressivas e constrangedoras e não como um fenómeno vantajoso ou benéfico.

Clegg (1998: 5) considera que a burocracia surge como uma garantia contra a discriminação racial, a etnicidade, a religião, a idade, o género e a sexualidade.

Weber parece ter descrito não um, mas dois tipos de burocracia. Um desses tipos pode ser chamado de forma “representativa” da burocracia, que é tecnicamente justificada e administrada por pessoal especialmente qualificado. Um segundo padrão que pode ser chamado de burocracia “punitiva” é baseado na imposição de normas e na obediência pura e simples (Udy, 1971: 64).

A escola, tal como outras organizações modernas, apresenta uma vertente fortemente burocrática, justificada pela sua grande dimensão, centralização da gestão e grande complexidade das suas responsabilidades.

De acordo com Blau (1971: 145) um dos aspetos de burocratização é a elaboração do aparelho administrativo na organização, as burocracias também se caracterizam por um alto grau de especialização e os seus membros são técnicos especializados nas tarefas a eles atribuídas. Os cargos são organizados numa hierarquia, com limites definidos de autoridade cuja extensão está limitada de maneira precisa por um sistema de normas pessoais. Este modelo aplica-se perfeitamente à estrutura do sistema educativo do nosso país, com uma organização do topo para a base, centralizada e normativizada por uma vasta legislação, reformulada com frequência, contribuindo para a instabilidade das organizações escolares.

### **3.1.5. Limitações do modelo burocrático**

É importante destacar que o tipo ideal de burocracia descrito por Weber (1982) é um modelo para interpretação do funcionamento de uma organização, é algo que se aproxima ou se distancia da realidade. Poderemos abordá-lo como uma construção mental usada pelo autor para compreender as organizações.

As organizações dirigidas de forma burocrática relevam para um segundo plano as interações pessoais, o que se revelou uma falha, apontando para a ineficácia da organização assim estruturada. A impessoalidade, exigida no modelo burocrático, considera que as particularidades de cada caso não são consideradas com a devida importância, isto é, o tratamento uniformizado não se adapta a casos particulares.

As limitações da “metáfora da máquina” apresentadas por Morgan (Morgan, 1996: 36-38) salientam o “desenvolvimento dos enfoques mecanicistas da organização”. Este autor considera que a imagem mecanicista, assim como outras imagens ou metáforas, cria uma forma parcial de percepção da realidade. Esta metáfora tende não só a subvalorizar os aspetos humanos da organização, como também a não reconhecer que as “tarefas enfrentadas pelas organizações são, muito frequentemente, mais complexas, imprevisíveis e difíceis do que aquelas que podem ser desempenhadas pela maioria das máquinas”.

A disciplina é uma dessas características da burocracia que é também geradora de contradições, conforme aponta Merton (1968: 253):

“A disciplina, facilmente interpretada como conformação aos regulamentos, qualquer que seja a situação, é vista não como uma medida designada para finalidade específica, mas se transforma em valor imediato na organização de vida do burocrata. Esta ênfase, resultando do deslocamento dos objectivos originais, desenvolve-se em rigidez e numa inabilidade para se ajustar prontamente.”

Segundo Perrow (1981), a burocracia é rígida, vagarosa e inóspita a mudanças e inovações. Além disso, o autor descreve os regulamentos como facas de dois gumes, pois se de um lado visam determinar o comportamento daqueles aos quais são destinados, por outro limitam a liberdade de ação.

Blau (1971) acrescenta, ainda, que a supervisão minuciosa de todas as decisões por parte dos superiores, além de ineficaz, produz sérias tensões aos trabalhadores.

Merton (1968: 256) considera que a divisão do trabalho, se por um lado visa maior produtividade, por outro conduz o trabalhador à falta de identificação e à alienação. As regras e procedimentos têm um efeito negativo no desempenho organizacional e levam o empregado a trabalhar de modo alienado, conforme aponta Merton (1968: 278):

“como os funcionários minimizam as relações pessoais e *resort* a categorias, as particularidades dos casos individuais são ignoradas”

Ao nível dos procedimentos, os quais os funcionários têm que seguir diariamente, poderão surgir preferências e antipatias que os indivíduos vão adquirindo como resultado da sua rotina diária, o que constituirá uma disfunção deste modelo. Merton (1968: 252) acrescenta ainda que:

“As acções baseadas em treinamentos e habilidades que foram aplicados com bom resultado no passado podem redundar em reacções inapropriadas para *circunstâncias novas*. Uma flexibilidade inadequada na aplicação das habilidades num meio modificado provocará desajustamentos mais ou menos graves.”

Hall (1971) constatou também em um de seus trabalhos que estruturas organizacionais rígidas, presentes em organizações burocráticas, inibem a autonomia profissional, o que impede que o trabalho flua de maneira mais dinâmica. A este propósito Morgan (1996: 40) considera:

“Muita da apatia, descuido e falta de orgulho tão frequentemente encontrados nos ambientes de trabalhos modernos são explicados pelo enfoque mecanicista da organização que domina a vida de trabalho. Este tipo de racionalidade “funcional” contrasta com a “racionalidade substancial” dos sistemas em que as pessoas são encorajadas a determinar se aquilo que estão fazendo é apropriado e então ajustar apropriadamente várias acções.”

Por outro lado, se a rotina normal for interrompida os assuntos passam para os níveis mais elevados da hierarquia organizacional; sendo assim, os erros são frequentemente escondidos, por medo de serem por eles responsabilizados.

Para Lima (1998b: 73) as mais importantes limitações do modelo residem no facto de se sugerir um excesso de unidade, de integração, de consenso e de coordenação.

Ainda outra crítica lançada às considerações de Weber acerca da burocracia é a falta de distinção entre diversos setores, atividades e cargos ao fazer a sua explanação sobre o tema. Conforme Gouldner (1971), realidades muito diferentes foram tratadas da mesma maneira, comprometendo a veracidade das situações em determinados casos. O mesmo autor critica, ainda, a falta de clareza nos objetivos e finalidades da aplicação do modelo burocrático.

A organização mecanicista desencoraja a iniciativa, encorajando as pessoas a obedecerem a ordens e a manterem a sua posição em lugar de se interessarem por desafiar e questionar aquilo que estão fazendo. As pessoas que questionam são vistas como causadoras de problemas.

Apesar de a burocracia ser um modelo em que alta eficácia e a alta eficiência eram fundamentais, pode ser considerada um expoente da racionalização, no entanto, tal como refere Clegg (1998: 33) Weber considerou que a “racionalização do mundo” conduziria a um “cativeiro no colete-de-forças” burocrático na modernidade. Considerando o mesmo autor (1998: 34) que apesar de a burocracia ser uma criação humana, o homem rapidamente perdia o seu controlo.

### **3.2. Modelo político**

A noção de organização tem sofrido alterações e cada vez mais nos afastamos das concepções tradicionais que viam na racionalidade, na estabilidade e previsibilidade, as características dominantes do seu funcionamento (Falcão, 2000: 37).

No nosso trabalho, o estudo da organização escolar numa perspetiva política de análise organizacional, assentará na sua vertente micropolítica. Nesta perspetiva, a escola é um “sistema político em miniatura” (Baldrige *et al.*, 1978: 34), composta por uma heterogeneidade de indivíduos e de grupos, com interesses individuais e grupais diferentes, que influenciam a atividade organizacional. A vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade desses interesses e nos processos de negociação, de cujos resultados depende o equilíbrio do poder.

Atendendo ao contexto atual, a que se reporta esta investigação, num período de grandes reformas educacionais, especialmente ao nível administrativo e em especial a autonomia dos estabelecimentos de ensino, consideramos importante abordar a escola numa perspetiva política, tendo em consideração que:

“Estando os atores das organizações sujeitos a influências políticas económicas, sociais e culturais, a evolução da dimensão organizacional tem estado, com eles,

sujeita a influências externas e às reacções de interesse dos próprios atores.” (Friedberg, 1993:33)

A noção de política apresentada por Morgan (1996: 146) é o resultado direto e inevitável de uma sociedade em que os atores apresentam interesses divergentes, sendo assim “a sociedade deverá oferecer meios de permitir aos indivíduos reconciliarem as suas diferenças através da consulta e negociação”. A metáfora organizacional política deste autor alerta para:

“Entender as organizações como sistemas de governo e tentando desvendar a detalhada política vida organizacional, é possível compreender qualidades importantes da organização que são frequentemente encobertas ou ignoradas”

Os modelos políticos permitem ultrapassar as limitações inerentes aos modelos racionais de análise que incidem nos aspetos estruturais das organizações, conduzindo à definição das organizações educativas como *loci* onde se entrecruzam racionalidades políticas plurais e onde lutam pelo poder, provindo de várias fontes, diferentes indivíduos e grupos com objetivos, valores, crenças, perceções e interesses também eles diferenciados lutem pelo poder.

Assim, atendendo exclusivamente à dimensão legal-formal, o modelo burocrático weberiano carece de complementaridade para uma análise sociológica mais completa das organizações, pois o estudo do que acontece nas organizações “mais do que o estudo daquilo que é suposto acontecer, ou que deve acontecer, tem evidenciado um certo grau de desconexão, ou de disjunção entre, o modelo burocrático racional e a realidade” (Lima, 1998b: 77).

Friedberg (1993: 65-66) refere que Crozier na análise da burocracia “à francesa” constatou “a redução das tensões interpessoais que a burocracia permite e opera: as relações cara-a-cara, sempre difíceis de assumir porque potencialmente portadoras de conflitos e de oposições, são substituídas [...] por regras impessoais que exigem um menor investimento afetivo e emocional.” Crozier não tem em conta o aparecimento de dificuldades gerais, levantadas pela cooperação das organizações, na medida em que esta é sempre conflitual e implica a confrontação de que resultam fenómenos de poder e de dependência. O autor afirma que a burocracia não é disfuncional, que é uma “construção humana” que permite a gestão dos problemas afetivos e emocionais levantados pela confrontação.

Nesta perspetiva, ultrapassa-se o teor de análises patentes nos modelos formais, modelos altamente normativos, que realçam os aspetos mais consensual, conformista e determinista das organizações, nomeadamente das organizações educativas que, nessa ótica, eram perspetivadas como espaços homogéneos de pura assimilação de valores, ideais e de objetivos comuns.

A racionalidade, traduzida na possibilidade de previsão de decisões e comportamentos dos atores e das estruturas, perde valor interpretativo da vida organizacional. O consenso e a integração que a perspetiva funcionalista ressalta, também são desvalorizados em favor de uma imprevisibilidade e conflitualidade dos atores sócio organizacionais.

Conceções tais como poder, conflito, interesse, oportunismo, regateio, negociação, *bluff* e *lobbying*, entre outros, irão assumir relevância na análise das organizações educativas, vista como “sistemas plurais, muitas vezes fraturados pelos conflitos” (Baldrige, 1971: 26,107), mas em que a análise da ordem e cooperação, a análise das formas de negociação tanto quanto a forma de conflito faz sentido ser convocada já que estas formas, na sua correlação, originam as relações de poder que se operam nas organizações educativas (Bacharach, 1988: 282).

Passam a ter mais importância as coligações de vontades e de pessoas no interior das organizações, muitas vezes sendo alternativas umas em relação a outras. Formam-se internamente centros de poder, legitimando interesses agrupados em volta de líderes situacionais, que disputam entre si as legitimidades, a influência e a capacidade de determinarem os caminhos da organização.

As organizações são vulneráveis às tendências dos seus membros para se aproveitarem das assimetrias de informação existentes a seu favor a fim de construírem nichos e se protegerem contra os controlos da organização: a integração funcional da mesma fica assim diminuída (Friedberg, 1993: 72).

Segundo o modelo político, as organizações são concebidas como “sistemas de atividade política” (Morgan, 1996: 152), onde os valores e a diversidade de interesses fervilham no quotidiano da atividade das organizações que, além de ocuparem o centro das atenções, dão origem, por vezes, a conflitos e à conceção de jogos de poder interpessoais. Estes jogos de poder encontram-se escondidos no interior das organizações, sendo, por vezes,

ocultados pelos atores que procuram mascarar e dissimular os seus interesses, estratégias e até conflitos. A atividade política não é transparente, encontrando-se mergulhada nos meandros da estrutura informal da organização ou, nas palavras de Lima (1998b: 161). Decorrente da rotura com a visão unitária da organização, este modelo centraliza o papel político dos atores organizacionais na configuração da estrutura informal organizacional.

Nesta linha, Bolman & Deal (1989: 109) referem que, numa perspetiva estruturalista, as organizações são concebidas como sistemas racionais. A questão central é saber como se desenha uma estrutura que seja apropriada para a persecução das propostas organizacionais.

Neste sentido, o "debate", o "mau funcionamento" e as "lutas" políticas protagonizadas pelos atores organizacionais desenharam uma outra estrutura paralela à estrutura formal: a estrutura informal. É na estrutura informal que vários autores filiam o modelo político. Como exemplo, apresentamos Bolman & Deal (1989: 109) quando referem que "os objetivos organizacionais e as decisões emergem de atitudes/processos de regateio, negociação e intriga de posições entre indivíduos e grupos". Assim sendo, a organização na perspetiva política, é constituída por "ligações de indivíduos e grupos" (Bolman & Deal, 1989: 109), que condicionam o funcionamento organizacional.

Costa (2003: 76) salienta a importância de três investigadores dos modelos políticos das organizações, liderados por March, Crozier e Bacharach que foram marcos fundamentais para a construção desta análise organizacional.

Estes investigadores desenvolveram linhas de investigação que, basicamente, recusaram a conceção homogénea, racional e consensual da organização e avançaram para uma visão da realidade organizacional onde a homogeneidade cedeu o lugar à heterogeneidade e a harmonia foi usurpada pelo caos (Bacharach, 1988: 272).

De acordo com Baldrige (1971: 18), a abordagem política das organizações desenvolve-se a partir de três fontes principais: a teoria do conflito, a teoria dos grupos de interesse e a teoria do poder (quadro I), que se ligam formando a base teórica da interpretação política da gestão da instituição de ensino.

**Quadro I- Bases teóricas do modelo político (adaptado de Baldrige, 1971: 19)**

<b>Teoria do conflito</b>	<b>Teoria do poder comunitário</b>	<b>Teoria dos grupos de interesses</b>
1. Conflito e competição 2. Ênfase no processo de mudança 3. Papel das classes e de grupos de interesse em promover conflito e mudança 4. Papel do conflito em tomadas de decisão políticas.	1. Formas de poder e influência 2. Centros de influência 3. Grupos de interesse e grupos de veto. 4. Definição de metas. 5. “Esferas de influência”. 6. Interação de múltiplos tipos de influência.	1. Influência de grupos internos. 2. Influência de grupos externos. 3. Conflito e competição. 4. Valores divergentes como fontes de conflito. 5. Atividade de estabelecimento de metas e objetivos.

Ao contrário de uma organização analisada por um prisma burocrático, em que as decisões são previsíveis e rotineiras, as decisões políticas afastam-se da previsibilidade, tal como é referido por Baldrige (1971: 21) “As decisões políticas não são quaisquer decisões, mas são aquelas que têm maior impacto, aquelas que moldam o futuro das organizações, [...] decisões políticas são decisões “críticas”, não são meramente decisões de rotina.”

### **3.2.1. Poder**

A análise da organização numa perspetiva política, de acordo com Morgan (1996: 152), implica um processo sistemático, focalizando as relações entre interesses, conflito e poder.

Investigadores como Crozier e Friedberg (1977: 22-28) consideram que todas as estruturas de ação coletivas se constituem como sistemas de poder. Inferindo que “tudo é política”, então o poder está por todo o lado, constitui um mecanismo quotidiano da nossa existência social que é utilizado na relação com colegas, família e amigos. Estes autores consideram que:

“Suprimir o poder significa suprimir a possibilidade, e também o direito, dos atores de fazerem outra coisa diferente do que é esperado deles, seria suprimir a sua autonomia para os reduzir ao estado de máquinas”

O poder é algo dificilmente definível mas, onnipresente. Nas organizações a interação das pessoas gera, com frequência, conflitos.

Tal como é defendido por Morgan (1996: 159) o funcionamento de uma organização depende não de soluções ótimas mas satisfatórias, resultantes de



um grau mínimo de consenso. Para se atingirem essas soluções usam-se técnicas de negociação e de transigência, superando a racionalidade técnica. O desenvolvimento das coligações na organização permite a criação de uma estratégia para pôr em andamento o interesse das pessoas, e os membros da organização, com frequência, dão considerável atenção a aumentar o seu poder e influência através desses meios.

O poder é um conceito multifacetado, incorporando uma multiplicidade de definições complexas. Sendo um dos mais importantes fenómenos sociais deste modelo, consideramos importante estudar algumas especificidades conceituais e processuais do exercício do poder, nas organizações em geral, e nas organizações escolares em particular.

Neste sentido, concordamos com Crozier (1963: 176) quando afirma que o estudo do poder no âmbito da sociologia das organizações constitui "um problema difícil já que as relações humanas que se estabelecem na ocasião dos fenómenos de poder não têm como efeito a simplicidade e a previsibilidade dos esquemas behavioristas do tipo estímulos".

Fazendo um pequeno percurso histórico através das diferentes perspetivas teóricas da sociologia organizacional, o poder é identificado de diferentes modos. Nas teorias clássicas da administração, desenvolvidas nomeadamente por Taylor e Fayol, que dominaram sobretudo nos anos vinte, o poder (de influência) é praticamente secundarizado. Referindo-se a estes teóricos, Crozier (1963: 177) considera que "a teoria racionalista clássica da organização científica pretende de facto ignorar completamente o problema" da complexidade do poder nas organizações."

Max Weber (1982) entende por poder a possibilidade de um homem, ou mesmo, um grupo de homens, realizar a sua vontade própria, numa ação comunitária até mesmo contra a resistência de outros. O mesmo autor (1991: 33) refere ainda que o poder é "toda a probabilidade de impor a própria vontade numa relação social", ligando-o com os conceitos de autoridade e dominação. Nesta perspetiva de poder, Bilhim (1996: 184) descreve o poder como a probabilidade que um ator, dentro de uma relação social, terá de dispor de uma posição capaz de assegurar o cumprimento da sua vontade.

Contudo, a relação de poder entre os diferentes atores circunscreve-se à relação superior-subordinado, reduzindo o sistema de relações sociais ao uso da

autoridade, assente em formas legais, negando e até ignorando o campo da autonomia relativa dos atores organizacionais. Neste sentido, Crozier (1963: 177) critica:

"O modelo mecanicista do comportamento humano sobre o qual a teoria [burocrática] repousa, [uma vez que] exclui as relações complexas e ambíguas que se desenvolvem à volta das relações do poder".

Para Morgan (1996: 163) "O poder é o meio através do qual conflitos de interesse são, afinal, resolvidos. O poder influencia quem consegue o quê, quando e como."

A definição de poder para Etzioni (1974: 110), enquadra-se numa perspetiva burocrática de organização, ressaltando os padrões normativos do exercício deste, em que o poder é definido como a "habilidade de um indivíduo induzir ou influenciar outro a seguir as suas diretrizes ou a quaisquer normas por ele apoiadas", e que o poder poderá ter como meta "controlar ou mudar um padrão normativo".

Crozier e Friedberg (1977) referem-se ao poder "não como um atributo dos atores", nem como uma posição, mas antes uma relação que conduz ao desempenho e à luta:

"Toda a estrutura de acção colectiva se constitui como sistema de poder, em que a zona de incerteza é o principal recurso desse poder dos actores.[...] O poder é uma relação de troca e, portanto, de negociação na qual pelo menos duas pessoas estão envolvidas."

Bush (1986) diz que o conceito de poder é central para a teoria política e deve ser visto como a capacidade de determinar o comportamento de outros ou decidir o resultado do conflito.

A relação referida anteriormente é uma relação unívoca e, consequentemente, desequilibrada. No entanto, Friedberg (1993: 126) aponta para o facto de as condutas dos participantes de uma relação de poder englobarem sempre duas dimensões contraditórias e, ao mesmo tempo, complementares:

"A primeira, do tipo ofensivo, visa aumentar a previsibilidade dos outros reduzindo a sua margem de manobra; a segunda, do tipo defensivo, visa simultaneamente diminuir em cada um a sua própria previsibilidade protegendo sistematicamente e, se possível, alargando a sua própria autonomia e margem de manobra"

Em Friedberg (1993: 116-119) o poder numa organização pode ser perspectivado em três vertentes:

Numa *primeira análise* - acentua a natureza relacional e não transitiva do poder, isto é, não pode ser possuído e não é um atributo, é, assim, inseparável da relação através da qual ele se exerce.

Numa *segunda análise* - o poder não existe sem relação, e a relação não se concebe sem troca. Nesta perspetiva, o poder e a cooperação não são contraditórios.

Na *terceira análise* - o poder poderá não ser apenas unilateral mas também multilateral. Desta análise do poder ressalta a importância dos mecanismos através dos quais o poder pode ser mobilizado e transformado em resultados concretos.

Mintzberg (1986) enfatiza o poder enquanto “capacidade de produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais”. Para este autor, poder enquanto capacidade de modificar o comportamento de alguém, não é mais do que um subconjunto do poder enquanto produção de resultados.

O poder dentro das organizações pode surgir de diferentes fontes, dependendo da interpretação dos diferentes autores e das vertentes organizacionais analisadas.

Toffler (1991) considera que o poder, numa perspetiva global, deriva de apenas três fontes, a violência, a riqueza e o conhecimento, este em sentido lato, as quais tenderão a reduzir-se a uma só - o conhecimento - na medida em que o conhecimento poderá evitar o recurso à violência e minimizar os gastos.

Weber (1982) perspetiva três tipos fundamentais de poder:

- o *poder racional-legal*. A legitimidade do detentor do poder baseia-se em regras estabelecidas racionalmente por decreto, acordo ou imposição. As ordens são dadas em nome da norma e não em nome pessoal. O detentor do poder não o exerce por direito próprio, antes se assume como depositário da legalidade. Quer isto dizer que a “obediência não é devida a alguém pessoalmente, mas a regras e regulamentos legais, que preceituam a quem e a que a regra se deve obedecer”. Este poder corresponde à autoridade;

- o *poder carismático*. Os governados submetem-se devido à crença nas qualidades da pessoa específica. A legitimidade do seu domínio baseia-se na crença e na devoção às características extraordinárias do governante. O

domínio carismático não é controlado segundo regras gerais, tradicionais ou racionais, mas, em princípio, de acordo com revelações e inspirações concretas, donde, nesse sentido, a autoridade carismática é irracional;

- o *poder tradicional* é o tipo de domínio que tem por base a devoção ao que sempre existiu, realmente, ou presumidamente. Este poder assenta na existência, na aceitação e na adoção de determinados valores e regras que se consideram invioláveis, sagradas. O exemplo mais comum deste tipo de poder é o do “poder paternal”. Contudo, este mesmo tipo de poder também se observa em organizações de forte pendor hierárquico, tais como organizações religiosas, podendo ser apelidado de poder “corporativo”.

Morgan (1996) refere catorze fontes de poder, que são: 1. autoridade formal; 2. controlo de recursos escassos; 3. utilização da estrutura organizacional, leis e regulamentos; 4. controlo dos processos de decisão; 5. controlo do conhecimento e da informação; 6. controlo de limites; 7. capacidade de lidar com as incertezas; 8. controlo da tecnologia; 9. alianças interpessoais, comunicações e controlo da "organização-informal"; 10. controlo das contra organizações; 11. simbolismo e manipulação de ideias; 12. sexo e controlo das relações de sexo; 13. fatores estruturais definidores do cenário de ação; 14. o poder em posse.

Etzioni (1978) perceciona as bases do poder segundo os meios empregues para fazer os subordinados concordarem. Esses meios podem ser físicos (poder coercivo), materiais (poder remuneratório) ou simbólicos (poder normativo). No primeiro caso, o poder reside na ameaça de aplicação de sanções físicas, ou na satisfação, ou não de necessidades básicas. No segundo, o controlo faz-se sobre os recursos materiais e as recompensas, nomeadamente as remuneratórias. No último caso, o poder reside na distribuição e manipulação de recompensas simbólicas. Etzioni distingue, ainda, dois tipos de poder normativo: o da manipulação da estima, do prestígio e dos símbolos rituais, mais visível no caso de relações hierárquicas (verticais) e o da “distribuição e manipulação de concordância”, o qual surge, normalmente, nas relações entre indivíduos situados no mesmo nível. Nesta tipologia, o poder é perspectivado como um instrumento de controlo da organização. A diferenciação destas organizações não significa que as fronteiras entre elas sejam estanques, antes

pelo contrário. Etzioni prevê a existência de uma organização que absorva os três tipos de poder, exemplificando com as organizações sindicais.

Crozier e Friedberg (1977) definem quatro fontes do poder, as quais se ligam às “fontes de incerteza da organização”, tais como: o domínio de uma competência específica; o poder marginal-secante, o ator que, pertencendo a vários sistemas, pode fazer de intermediário entre eles; o domínio da informação; a existência de regras organizacionais, a posição da estrutura, as características pessoais de liderança e introduz um conceito novo ao incluir a *capacidade de interpretar o sentido profundo da organização*.

Bush refere seis fontes de poder: poder posicional (por exemplo: Diretor); poder de perito (por exemplo: informático); poder pessoal; controlo de recompensas (por exemplo: ser Diretor de uma turma “de bons alunos”); poder coercivo (por exemplo: atribuição de uma turma não desejada); controlo de recursos (por exemplo: distribuição das diversas verbas pelos Departamentos Curriculares).

O poder como conceito multifacetado, tendo sempre um carácter de dominação, está presente em qualquer tipo de organização, nenhuma está desprovida de poder. Poderá não ser um poder permanente ou determinante, ou ainda, visível. Mas, mesmo assim, é capaz de produzir modificações ou constrangimentos na organização.

Nesta ótica, o poder “é inseparável da relação através da qual ele se exerce”. Este assume-se como um conceito polissémico, negando a exclusividade do poder formal, inserindo-se nas dimensões informais, nos “sistemas de ação concretos”, onde o(s) poder(es) se encontra(m) presente(s) numa pluralidade de atores. A este propósito Friedberg, (1993: 116) considera que :

“uma vez que nenhum actor ‘armazena’ o poder, mesmo que exista nas estruturas. Exerce-o, sacando os recursos sempre assimétricos que as estruturas de um contexto de acção põem à sua disposição, é ao exercê-lo que lhe dá a sua realidade e a sua eficácia, e é só assim que traduz essa assimetria de recursos em acção social.”

Pode-se, assim, refletir sobre a indissociabilidade do conceito de poder do conceito de “zonas de incerteza”, no sentido em que os atores organizacionais utilizam as zonas de incerteza à sua disposição para negociar e para impor, dentro da medida da possibilidade, as suas próprias orientações aos outros

atores. Descobre-se uma segunda estrutura de poder paralela aquela que codifica e legitima o organograma oficial completando, corrigindo, anulando as prescrições formais. Esta estrutura de poder constitui, de facto, o verdadeiro organograma da organização (Crozier & Friedberg, 1977: 90).

As “zonas de incerteza” são, por isso, evidentes e nelas emergem os “jogos de poder e de influência” liderados por atores sociais internos que procuram afirmar-se e reforçar os seus poderes respetivos. As alianças e as relações de coligação e de antagonismo crescem internamente. A estratégia joga-se quase exclusivamente no interior destas organizações e não surge da adaptação aos constrangimentos ambientais externos como postula a abordagem sistémica e contingencial. E a organização escolar transforma-se, assim, numa “arena política” onde se enfrentam interesses diferenciados coligados em núcleos de poder que estruturam objetivos, valores, desejos, expectativas e, sobretudo, vontades e ambições.

### **3.2.2. Conflito**

Morgan (1996: 152) considera que numa organização surgem conflitos, de forma inevitável sempre que se confrontam interesses divergentes e que “são resolvidos ou então perpetuados através de vários tipos de jogos de poder”.

O conflito passa a estar, por conseguinte, no centro da compreensão do funcionamento da organização. E a clarificação da evolução da organização depende dos vários conflitos intra-organizacionais, da estruturação e desestruturação que eles implicam, das vontades vencedoras e da sua capacidade de mobilizarem recursos e promoverem decisões eficazes.

Nestas “organizações politizadas” há perdas de eficiência flagrantes que decorrem do pequeno grau de formalização e programação que nelas existe e da tendência para se afirmarem lógicas de decisão e ação menos reguladas e estritamente definidas. Morgan (1996: 159,160) considera que o conflito aparece sempre que os “interesses colidem” e que a reação natural ao conflito dentro do contexto organizacional é vê-lo vulgarmente como uma força disfuncional. O conflito, numa perspetiva racional e burocrática é visto como um estado de

infortúnio que em circunstâncias favoráveis desapareceria. Poderá ser pessoal, interpessoal ou entre grupos ou coligações.

O conflito não é obrigatoriamente um aspeto negativo. Morgan (1996: 158) defende a inevitabilidade dos conflitos nas organizações humanas, dado que os grupos e coligações “surgem quando grupos de indivíduos ficam juntos para cooperar com relação a assuntos específicos, eventos ou decisões, ou então propor valores específicos e ideologias.” Neste rumo, Morgan (1996: 152) considera que:

“A política de uma organização é mais claramente manifesta nos conflitos e jogos de poder que algumas vezes ocupam o centro das atenções, bem como nas incontáveis intrigas interpessoais que promovem desvios no fluxo da actividade organizacional.”

Diz Friedberg (1993) que “o universo complexo das relações humanas e da integração social é sempre instável e conflitual”. O conflito é, assim, visto como uma característica das organizações, o qual não pode ser banido, não sendo considerado fatalmente como um constrangimento. Por outro lado, o poder é visto como um instrumento importante para resolver conflitos.

A este propósito, Mintzberg (1986) fala da inevitabilidade do conflito mas, refere que pode conduzir a transformações construtivas, caso se resolva num curto prazo mas, que pode ser destrutivo, caso perdure no tempo.

A importância dos conflitos para a análise micropolítica da organização escolar pode ser sintetizada na definição de Ball (1987: 25) que apresenta as escolas “como campos de luta”.

Na organização escolar podem ser considerados diferentes níveis de conflito que, segundo Gronn (1986), se classificam em:

- o *conflito manifesto*, que corresponde a situações nas quais os atores exprimem abertamente os seus interesses;
- o *conflito encoberto*, que se manifesta nos bastidores organizacionais, que geralmente surge através de duas situações típicas quando o direito de *usucapião* de atores ou grupos de atores é ameaçado, ou quando um grupo de interesses, tendo uma agenda oculta, pressiona sobre os que têm o poder de decisão dentro da organização;

- o *conflito latente* que permanece nos ‘bastidores do subconsciente’ dos atores, implícito em atitudes de hostilidade ou de alienação que tendem a evoluir para níveis encobertos ou manifestos.

A organização escolar não difere de outro tipo de organizações, onde não se podem ignorar que os atores sociais perseguem objetivos, de acordo com os seus próprios valores, tal como refere Falcão (2000: 42) “os conflitos não estão apenas ligados às ambições pessoais”.

### **3.2.3. Interesses**

Os interesses dos diferentes atores organizacionais podem ser pessoais ou de coligações. A perseguição dos interesses individuais pode ser uma tarefa solitária ou partilhada com outros elementos que se norteiem pelos mesmos objetivos.

Em Morgan (1996: 152-155) encontramos uma significação de interesses como sendo “um conjunto complexo de predisposições que envolvem objetivos, valores e desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam a pessoa a agir em uma e não em outra direção” e “posições que se desejam proteger ou atingir”, poder-se-á fazer uma ligação deste conceito à cultura dos atores da organização, pois os valores, as representações e vivências de cada um vão ser um contributo cultural e, por consequência interferir nos seus papéis dentro da organização.

Para conseguir concretizar os objetivos, nas organizações, a luta individual é, por vezes, demasiado árdua ou mesmo impossível, tal como Bacharach (1988: 284) refere:

“Não sendo a estratégia individual a forma mais eficaz na consecução desses interesses, os indivíduos procuram associar-se formando coligações para que, em conjunto, melhor atinjam os seus objetivos”.

Vários autores consideram que os conflitos não estão apenas ligados aos interesses pessoais. Cada um tem uma visão dos meios necessários para assegurar o funcionamento do conjunto; esta visão diferente conduz a estratégias que nem sempre são concordantes, fomentando os conflitos do



poder (Falcão, 2000: 42). Nesta linha, surge a imprevisibilidade das estratégias a utilizar para atingir determinadas metas, pelo que Falcão (2000: 22) salienta:

“Os diferentes interesses ou grupos de interesses com objetivos organizacionais específicos segundo o pressuposto que, embora os actores possuem interesses específicos, as suas estratégias não são sempre previsíveis”.

Os atores são levados a adotar comportamentos estratégicos que têm em conta os comportamentos de outros atores; como de os influenciar, o que faz igualmente parte das regras do jogo.

Os interesses individuais ou de grupo, que resultam do facto dos atores atuarem em conformidade com a sua formação, vivência e valores, permitem que as estratégias para atingir as metas determinadas resultem de decisões participadas por vários elementos, ao contrário do modelo burocrático-racional em que uma linha de comando definia as estratégias a seguir, sem necessidade de qualquer reflexão.

#### **3.2.4. Negociação**

O poder pode e deve ser definido como a capacidade de um ator estruturar processos de troca mais ou menos duráveis a seu favor, explorando constrangimentos e oportunidades da situação para impor os termos da troca favoráveis aos seus interesses. É uma troca negociada de comportamentos estruturada de tal sorte que todos os participantes dela retiram qualquer coisa, permitindo ao mesmo tempo que algum (alguns) dela retire(m) mais que os outros (Friedberg, 1993: 120-121).

O modelo político, aplicado às organizações educativas, realça-as como construções sociais, como arenas de luta e liberdade (Estêvão, 1998).

Os processos de decisão são eminentemente políticos, prevalecendo, normalmente, na relação entre objetivos e decisões e na determinação da agenda organizacional, sobretudo, quando as decisões são consideradas como críticas para o futuro da organização (Estêvão, 1998).

A *negociação* surge, para Crozier (1984), como resultado de situações de poder, em que a relação entre as duas partes pressupõe uma correlação de forças, exigindo uma adaptação e trocas entre ambas.

A negociação é, por isso, um processo importante no funcionamento de uma organização, dado que os atores dispõem de “bens de troca”, que utilizam para que os objetivos sejam concretizados.

### **3.2.5. Limitações do modelo político**

A visão organizacional da escola tem por consequência, uma perspectiva pluralista que obriga a reconhecer a natureza diversificada dos interesses, legitimidades, conflitos e poder que habitualmente se manifestam no interior das organizações. É uma perspectiva oposta, por conseguinte, às das visões mecanicista e orgânica que veem as organizações (de todos os tipos) como totalidades uniformes em que existe conformidade entre os interesses individuais dos diferentes membros e os da própria organização.

Nestas últimas abordagens, o conflito e a sua eficácia ou disfuncionalidade e as relações de poder com os seus jogos e capacidade de influência perdem a centralidade com que emergem naturalmente no interior da metáfora política.

A metáfora política é hoje bastante utilizada na análise das organizações porque a atividade política ganhou visibilidade e importância na vida organizacional e permite um entendimento das condutas dos atores que dão forma e conteúdo às respetivas ações e decisões.

As metas, objetivos, estrutura, tecnologia, desenho organizacional e liderança das organizações têm, pois, uma dimensão política que é indispensável caracterizar e compreender.

Façamos um périplo por alguns autores na enumeração das limitações e vertentes negativas deste modelo.

Iniciando o trabalho em Morgan (1996: 199) que, relativamente à metáfora política, considera que, embora muitas pessoas saibam que estão cercadas pela política da organização, raramente demonstram e comentam a esse respeito. “Pensa-se em política no íntimo ou em discussões sem registo, com confidentes próximos e amigos num contexto de manobras políticas da própria pessoa, com membros da própria coligação”. A privacidade e o segredo podem servir para fins políticos.

Consideramos de relevante importância, antes de passar às limitações do modelo, apresentar a perspectiva de Morgan (1996), no que respeita à força da metáfora política.

“Força 1- (pp. 200) “ a metáfora política [...] coloca o conhecimento do papel e do uso do poder no centro da análise organizacional”.“ A metáfora política encoraja a ver como toda a actividade organizacional é baseada em interesse e avaliar todos os aspectos do funcionamento organizacional, com isso em mente.” “A metáfora política enfatiza que os objectivos organizacionais podem ser racionais para o interesse de algumas pessoas, mas não para outras” “ARRASA O MITO DA RACIONALIDADE ORGANIZACIONAL” “A racionalidade é sempre política. Ninguém é neutro na administração das organizações”

Força 2- ajuda a encontrar uma forma de suplantar as limitações da ideia de que as organizações são funcionalmente sistemas integrados. Morgan (pp. 201) “nas organizações em que a busca de autonomia ou departamentalização, os objectivos de subunidades têm prioridades sobre aqueles da organização mais ampla, as tendências de desintegração podem, na realidade, destruir ou transformar a organização.”

Força 3- “A metáfora politiza a compreensão do comportamento humano nas organizações” (pp. 202) [...] encoraja a compreender que o autor organizacional é um actor político e a compreender a importância política de modelos de significado que constituem a cultura e as subculturas corporativas.”

A metáfora política subverte a ideia da racionalidade organizacional em tudo quanto esta pressupõe de definido e normalizado nos comportamentos e objetivos das pessoas da organização, partindo, ao invés do pressuposto da existência de conflitualidade entre os interesses da organização e os dos diferentes indivíduos que a compõem. A este propósito Morgan (1996: 202) alerta para o facto de se ver relações políticas em ações dos intervenientes:

“quando se analisam as organizações em termos de metáfora política, é quase sempre possível ver sinais de actividade política confirmando a relevância da metáfora. [...] A entender as organizações como sistemas políticos está-se mais próximo de exhibir um comportamento político em relação aquilo que se vê. [...]”

À estabilidade e à previsibilidade do modelo racionalista, a metáfora política antepõe a incerteza, a dissensão, as lutas de poder e de influência no interior de uma “arena política” – perdendo-se os conhecidos instrumentos de racionalidade típicos das organizações mecanicistas e burocráticas (que são característicos do denominado “modelo weberiano”).

Na análise de uma organização, o modelo político pode ser utilizado, não só para gerar novas descobertas e compreensões que possam ajudar a lidar com interesses divergentes, mas para limitar a metáfora a um instrumento usado para servir melhor os interesses pessoais de determinados indivíduos.

Morgan (1996: 203) alerta ainda para a falta de homogeneidade de distribuição do poder nas organizações:

“Não é real que numa organização exista uma pluralidade de interesses e uma pluralidade de detentores de poder, algumas pessoas têm mais poder que as outras. [...] “Política pluralista pode estar restrita à resolução de assuntos marginais, estreitos e superficiais.”

Morgan apresenta mais uma limitação da metáfora política na análise de uma organização, referindo que “pode ainda insistir de modo exagerado sobre o poder e a importância do indivíduo, minimizando a dinâmica do sistema que determina aquilo que se torna político e como a política se manifesta” (1996: 203). Na realidade, os múltiplos interesses e os indivíduos de uma organização, não possibilitarão a distribuição equitativa do poder. Efetivamente, algumas pessoas têm mais poder que outras e, na eventualidade de todos terem acesso às fontes de poder, o poder efetivo final resume-se à ação desempenhada pelo indivíduo. Sendo assim, “esta metáfora deve ser usada com precaução”, acrescentando Morgan (1996: 201):

“ao entender as organizações como sistemas políticos está-se mais próximo de exibir um comportamento político com relação à quilo que se vê. Começa-se a ver política em todos os lugares e a olhar para as intenções ocultas, mesmo quando não haja nenhuma”.

Ball (1994: 35) aponta como uma armadilha deste modelo em que caem os teóricos dos sistemas sociais: é ver conflitos em toda a parte. O autor assinala os perigos disto:

“Ver toda a interacção humana [...] organizada em forma de algum tipo especial de interacção nega a variedade de formas que se pode contemplar sem realmente querer ver. [...] Minha experiência diz que a interacção humana muda de uma forma para outra consoante as situações.”

As limitações apontadas por Bush (1986) baseiam-se no facto de os modelos políticos serem primeiramente descritivos e analíticos. O foco nos interesses, nos conflitos entre grupos e no poder fornece uma interpretação válida e persuasiva do processo de tomada de decisão nas escolas. Entretanto, estas teorias têm quatro limitações principais:

1. Os modelos políticos apoiam-se fortemente no poder, no conflito e na manipulação, que negligenciam outros aspetos-padrão das organizações. Há pouco reconhecimento que a maioria das organizações despende muito do

tempo com procedimentos burocráticos rotineiros. O foco está pesadamente na formulação da política e a execução dessa política acaba por receber pouca atenção. Os resultados de negociar e da negociação são endossados, ou podem faltar, dentro da estrutura de autoridade formal da escola.

2. Os modelos políticos forçam a influência de grupos de interesse na tomada de decisão. A suposição é que as organizações estão fragmentadas nos grupos, que perseguem os seus próprios objetivos independentes. Este aspeto pode ser impróprio para algumas escolas que devem cingir-se ao nível institucional, invalidando a ênfase política do modelo na fragmentação do grupo de interesse.

3. Os modelos políticos colocam demasiada ênfase no conflito e negligenciam a possibilidade de colaboração profissional que conduz aos resultados concordados. A suposição que os professores estão acoplados numa perseguição calculada dos seus próprios interesses subestima a capacidade dos professores em trabalhar em harmonia com os colegas para o benefício de seus alunos e estudantes.

4. Os modelos políticos são considerados primeiramente como teorias descritivas ou explanatórias. Os seus defensores reivindicam que estas aproximações são retratos realísticos do processo de tomada de decisão nas escolas e nas faculdades. Não há nenhuma sugestão que os professores devem perseguir para salvaguardar o seu próprio interesse. Os aspetos menos atrativos dos modelos políticos podem fazê-los inaceitáveis para muitos educadores por razões éticas.

No contexto atual, com a implementação de um novo modelo de gestão da escola, reforçando a autonomia da instituição ao mesmo tempo que o poder de decisão e gestão se concentra na figura do Diretor, a opção pela abordagem política numa perspetiva micropolítica, ajudará a identificar e analisar o conjunto de forças significativas que podem influenciar os processos de tomada de decisão por parte de indivíduos e grupos, os conflitos e as estratégias a eles inerentes.

Os modelos políticos fornecem descrições ricas e uma análise persuasiva dos eventos e do comportamento nas escolas. O reconhecimento explícito dos interesses, como motivadores principais para a ação é válido, como são os

conceitos do conflito e do poder. Para muitos professores e líderes escolares, os modelos políticos aplicam-se na sua experiência da realidade diária nas escolas.

Nesta metáfora política passa a ideia de que o poder deve estar relacionado com a capacidade dos atores obterem recursos da envolvente para a organização e que ela depende do grau de manipulação das dependências que a organização apresenta.

As organizações não são autodirigidas e autónomas como poderia parecer, dependem de vários recursos que vão encontrar em diversas outras organizações que as envolvem – sejam eles dinheiro, materiais, equipamentos, pessoas, informação.

Estas organizações não são, por isso, autossuficientes e têm de gerir adequadamente essas dependências em que estão envoltas regularmente, mobilizando-se numa luta constante pela sua autonomia e sobrevivência.

Nesta perspetiva, o estudo das relações de poder constitui uma agenda fundamental no estudo das organizações, já que o seu estudo “dá conta das 'multirracionalidades' no interior da organização” (Estêvão, 1998: 188).

A abordagem dos fenómenos de poder na organização escolar foi já alvo de diferentes estudos, abordando sobretudo os diferentes tipos de poder mobilizados pelos professores. Entre eles, destacamos Formosinho (1980) e Afonso (1991), este último apresenta, na confluência do âmbito da microssociologia educacional da sala de aula, a destrição entre o poder formal (ligado ao conceito de autoridade – poder de cargo) do professor e o poder informal representado pelos alunos (que segundo as teorias clássicas se encontram ávidos de poder).

De acordo com Blase (1991), as escolas públicas possibilitaram a conceptualização da abordagem micropolítica de duas formas distintas: por um lado, no âmbito das interações entre administradores, professores e estudantes (subsistema interno da organização); por outro lado, as interações entre a lei e o subsistema profissional dos professores no âmbito escolar. Segundo o autor, as ações de cada subsistema influenciam-se mutuamente e o recurso à análise micropolítica potencia "o conhecimento das exigências de autonomia dos professores e a forma como essa ideologia política e essas exigências interagem com os interesses dos administradores escolares e com o público" (Blase, 1991: 7-8).

A aplicação do modelo político à organização escolar constitui uma das dimensões complementares para a compreensão e desmontagem das práticas dos atores organizacionais no que concerne, sobretudo, às dimensões mais microanalíticas.

Baldrige (1977: 24) considera que, para o estudo de uma organização escolar (universidade), devem ser tidos em conta vários aspetos. No entanto, considera mais razoável focar a atenção em apenas alguns e não no todo:

“A atenção deve ser focada primariamente na vertente da formulação política do objecto de estudo. Devemos em primeiro lugar dar atenção aos problemas de estabelecimento de objectivos e conflitos de valores mais do que no problema da máxima eficiência em atingir os objectivos. Em segundo lugar, a análise do processo e adaptação da organização às mudanças ambientais internas e externas são naturalmente uma parte crítica do estudo da política da organização. Em terceiro, a análise do conflito deve ser um componente de um estudo político. Quarto, o papel desempenhado pelos grupos de interesse pressionando o grupo de decisores na formulação de certos tipos de políticas. Finalmente deve ser dada atenção à fase legislativa e à fase de tomada de decisões, o processo através do qual pressões e poderes são transformados em política.”

Seguindo a linha de Bush (1986), o modelo político apresenta algumas características que explicamos de seguida.

O(s) grupo(s) de interesse são o objeto por excelência de análise de investigação deste modelo. As interações entre os grupos em atividade constituem o cerne do presente modelo.

Por força da análise destas interações os interesses individuais e grupais desvendam-se o que pode originar conflitos no seio das organizações, devido à diversidade de interesses e ideologias contraditórias dos atores organizacionais. Nesta ótica, também as metas e objetivos da organização são instáveis, ambíguas e contestáveis, podendo "as metas ser disputadas e depois tornarem-se elementos significativos no conflito entre grupos" (Bush, 1986: 74). As decisões, muitas vezes, são definidas por processos de negociação: "nas arenas políticas as decisões emergem depois de um processo complexo de regateio e negociação" (Bush, 1986: 74) e após a clarificação dos diferentes jogos de poder organizacionais.

Nesta perspetiva, a racionalidade presente já não é uma racionalidade absoluta mas antes uma "racionalidade política" (Lima, 1992: 59) comandada

pelas diferentes lógicas de ação que os atores organizacionais mobilizam no contexto organizacional.

O modelo político na abordagem das organizações escolares pode colocar a ênfase num plano mais micropolítico. Tal como é defendido por Costa (1996), o modelo político pode assumir duas focalizações: macro e micro. Assim, a escola pode ser objeto de estudo a partir da perspectiva macropolítica, quando se analisa sobretudo o papel político e ideológico que desempenha no contexto sociopolítico e cultural mais amplo de que faz parte; por outro lado, numa perspectiva micropolítica, a análise centra-se na procura da compreensão das dinâmicas dos atores organizacionais, uma vez que esta perspectiva sociológica chama a atenção para a constituição de grupos de interesse, conflitos, coligações e estratégias a que os diversos atores recorrem para alcançarem a concretização dos seus objetivos/interesses no seio das organizações. Assim sendo, “mais importante que a resolução dos conflitos, a marca do modelo político, no dizer de Bolman & Deal (1984: 119), recai primordialmente nas estratégias e táticas do conflito” (Estêvão, 1998: 185).

O interesse e o desenvolvimento da perspectiva micropolítica no estudo das organizações escolares remontam, segundo Blase (1991: 7), à década de 70. Para Blase a micropolítica é definida como “o uso formal e informal do poder por indivíduos e grupos para alcançarem os seus objetivos dentro da organização em que as ações de cooperação e de conflito e respetivos processos são a verdadeira essência das micropolíticas” (1991: 11).

A partir deste marco, foram vários os autores que se debruçaram sobre esta perspectiva, procurando a sua transposição para a análise do contexto educativo. Nesta aceção destacamos alguns autores como Ball (1994), Blase (1991) e Hoyle (1988), que contribuíram para o avanço dos estudos da organização escolar, focalizando o seu quotidiano.

Tradicionalmente, o estudo da política educativa versava sobre o conflito de interesses pessoais, compromissos ideológicos e recursos materiais. Os estudos sobre estes conflitos tendiam a concentrar-se na legislação, nos sindicatos, nos grupos de interesses especiais e nos administradores. Mas, recentemente, no âmbito educativo, voltou-se a atenção para as políticas organizacionais ou micropolíticas [que se] referem às negociações menos visíveis nos bastidores do poder. Na mesma perspetiva, Hoyle (1988: 250)



refere-se ao estudo da micropolítica como um "*under-world*" organizacional, na qual se desenrolam as "máfias organizacionais", as "agendas ocultas", os "jogos políticos" que constituem "o lado obscuro da vida organizacional" das escolas. Assim, a micropolítica centraliza essencialmente o olhar sobre o universo oculto e os jogos entre as estruturas formais e informais das organizações.

Segundo o pensamento de Blase (1991: 11), a micropolítica concentra-se no uso formal e informal do poder por indivíduos ou grupos para alcançar as suas metas nas organizações. Na maior parte, as ações políticas resultam das diferenças percebidas entre os indivíduos e os grupos, juntamente com a motivação do uso do poder para influenciar e/ou para proteger. Tanto a cooperação como as ações conflituais são parte do domínio das micropolíticas. Assim, os fatores macro e micropolítico interatuam frequentemente.

A perspectiva micropolítica reivindica a clarificação de um conjunto de conceitos-chave, nomeadamente, o conceito de poder, conflito, e interesse (s). A compreensão destes conceitos converge na necessidade de procurarmos desocultar também os pressupostos estruturantes do modelo político.

### 3.3. Modelo cultural

A cultura é um fator decisivo no funcionamento organizacional e, tal como refere Torres, é um conceito multifocalizado. A este propósito a autora considera (1997: 10):

"Torna-se difícil discernir as fronteiras entre cultura e outros que se inscrevem num quadro temático muito próximo, como sejam: - metacultura; *corporate culture*; subcultura organizacional; contracultura; cultura ocupacional; cultura de trabalho; clima organizacional; ..."

Numa análise antropológica, tal como refere Neves (2000: 66), o termo "cultura" começou por ser definido como um componente do sistema social, o qual se manifesta pelo modo de vida e pelos artefactos, onde se incluem o saber, a crença, a arte, a moral, a lei, os costumes, os hábitos assumidos pelo homem como membro da sociedade.

A cultura pode ser entendida em termos de significados e sentidos compartilhados que resultam de um processo ativo de interpretação, construção e reconstrução do mundo e da realidade circundante (Morgan, 1996); muitos

autores perspetivaram a visão das organizações enquanto culturas e como a vida dessas e nessas organizações poderia ser entendida, em muitas dimensões, como aspetos da vida num grupo cultural específico.

“Quando se observa uma cultura seja numa organização, seja na sociedade mais ampla, observa-se uma forma muito desenvolvida na prática social, influenciada por muitas interacções complexas entre pessoas, situações, acções e circunstâncias gerais (Morgan, 1996: 143).”

De acordo com Schein (1985: 5) a palavra “cultura” tem muitos significados e conotações e, quando combinada com o conceito de “organização”, conduz muitas vezes à confusão semântica e conceptual.

Schein (1985: 6) considera alguns dos significados mais comuns atribuídos ao conceito de cultura:

- “ 1. Regras de comportamento observáveis - quando as pessoas interagem, como a linguagem usada nos rituais.
- 2.As normas – envolvidas nos grupos de trabalho.
- 3.Os valores dominantes defendidos numa organização como “qualidade de produção.
4. A filosofia - que guia a política da organização.
- 5.As regras do jogo, que devemos aprender e aceitar para ser aceites como membros.
- 6.O clima ou sentimentos da organização.”

No entanto, Schein (1985: 6-9) defende que estes significados e outros “refletem a cultura da organização, mas nenhum é a essência da cultura”. Para o autor “cultura deve ser definida num nível mais profundo”. Assim, para Schein (1985: 9) a cultura:

“Pode ser definida como um padrão de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, à medida que aprendeu a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, que funcionou bem o suficiente para ser considerado válido”.

Sendo assim, a cultura é um produto aprendido de um grupo com experiência. Schein (1985: 7) considera ainda a possibilidade de mudança na cultura de uma organização, pois introduz a história da organização como um fator importante, referindo:

“Na organização poderá ser definida uma cultura se houver uma história partilhada, mas esta cultura estará sempre em mudança. Esta perspectiva insere-se numa visão dinâmica da organização.”

Relativamente Schein, citado anteriormente, Gomes (1993: 58) considera que:

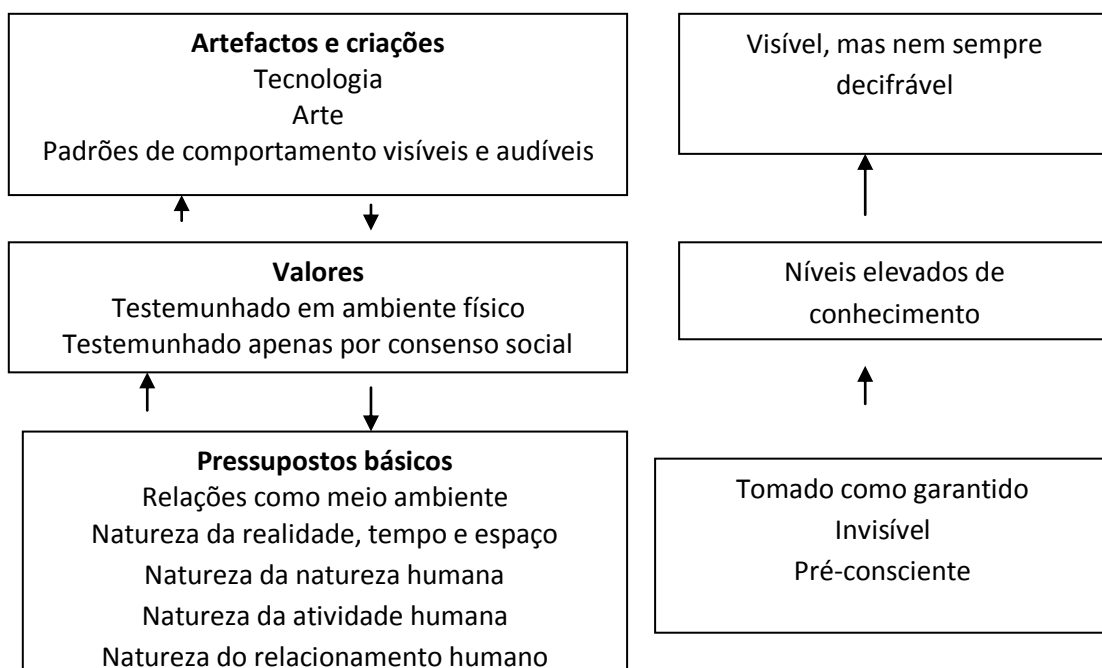
“Para Schein, a cultura cumpre uma função integradora e equilibradora. A cultura é entendida como uma tradição transmitida através da socialização organizacional”.

Neste sentido, funciona como um elemento aglutinador no seio da organização.

Para Schein (1985: 14-15), (quadro II) a cultura organizacional tem subjacentes três níveis:

- os *artefactos* a que corresponde tudo o que se vê, ouve ou sente na organização, ou seja, os produtos, serviços, tecnologias e padrões comportamentais dos seus membros, visíveis e audíveis, mitos e histórias;
- os *valores* compartilhados a que correspondem os valores relevantes que se tornam fundamentais para conduzi-los na realização das suas tarefas, servindo como que justificação do seu desempenho, normalmente criados pelos fundadores das organizações, validados pelo meio físico ou pela partilha social do grupo;
- finalmente, os *pressupostos básicos*, associados a algo mais profundo e íntimo, oculto nos membros da organização, tais como as percepções, valores e sentimentos, os quais definem a que prestar atenção, o que significam as coisas, que ações a tomar em diferentes situações, bem como definem como reagir emocionalmente ao que se passa, que identificam a identidade da organização.

**Quadro II- Níveis de cultura e a sua interação. (Adaptado de Schein, 1985: 14)**



A compreensão dos pressupostos básicos é considerada fundamental por Bilhim (1996: 164), em que:

“Os quais são tipicamente inconscientes, mas na realidade determinam a forma como os membros da organização compreendem, pensam e sentem. Estas presunções são elas mesmas respostas aprendidas que deram origem aos valores manifestos.”

Nesta perspetiva, a compreensão de tais pressupostos poderá ser uma ajuda para a compreensão do primeiro nível que, segundo o autor:

“O primeiro nível é pouco fiável. Os dados são fáceis de obter mas difíceis de interpretar. Podemos descrever facilmente como é que a organização constrói o seu meio, em que consistem os seus padrões básicos de comportamento, mas temos muita dificuldade em interpretar o porquê desses aspectos visíveis, audíveis e tangíveis que estamos a descrever”

Hofstede (1997: 220-223) propõe, também, diferentes dimensões da cultura organizacional, resultado dos seus trabalhos de investigação, sendo:

- 1) Orientação para o processo vs. Orientação para os resultados (nas culturas orientadas para os processos as pessoas despendem menos esforço no trabalho; nas culturas orientadas para os resultados as pessoas despendem mais esforço e cada dia é encarado como um novo desafio);
- 2) Orientação para os membros vs. Orientação para o trabalho (no primeiro caso as pessoas sentem que os seus problemas são levados em consideração; no segundo, a organização tem apenas em conta a realização do trabalho por parte do funcionário);
- 3) Paroquial vs. Profissional (oposição entre identidade organizacional e identidade profissional, no primeiro caso o recrutamento tem em conta não só a competência mas também o meio social e no segundo caso só as competências);
- 4) Sistema aberto vs. Sistema fechado (abertura ou fechamento na comunicação interna entre membros e perante a estrutura de autoridade);
- 5) Controlo ligeiro vs. Controlo apertado (no primeiro caso não há controlo sobre os horários, no segundo caso é o oposto, p. ex.);
- 6) Normativo vs. Pragmático (orientação do comportamento por regras ou em função do contexto);

Relativamente ao conceito de cultura Bilhim (1996: 163-167) considera que esta distingue cada organização das restantes e agrega os membros da instituição em torno de uma identidade partilhada, facilitando a sua adesão aos objetivos gerais da organização. Considera ainda que significa mais do que as normas ou os valores do grupo, traduzindo-se numa resposta genérica aos problemas que podem surgir, baseada em sucessos conseguidos perante situações passadas. Isto significa que o comportamento organizacional é, sempre, um comportamento culturalmente condicionado.

Numa organização é inevitável a existência de uma cultura dominante, resultado dos valores e crenças dos fundadores ou dos líderes, observável a “à vista desarmada”, a qual, para o observador externo, corresponde à identidade da organização. Bilhim (1996: 170), a propósito da cultura considera:

"A cultura dominante expressa as normas, valores e crenças essenciais a toda a organização e que são partilhados por um número maior ou menor de membros. Quando se fala de cultura organizacional está-se a referir à cultura dominante, à macrovisão da cultura que confere à organização a sua personalidade distinta."

A partilha dos valores é realçada por Bilhim (1996: 171) defendendo que a cultura confere a capacidade de guiar os comportamentos:

"Se uma organização não tiver cultura, como variável independente, que permita aos seus membros uma interpretação comum do que seja adequado ou não fazer, naturalmente nesta perspectiva não sobreviverá. É precisamente este carácter de partilha de compreensão que confere à cultura a capacidade de guiar e dirigir os comportamentos."

A cultura organizacional, como é referida por Costa (1996: 120-121), é enfatizada por vários autores que assumem a noção no singular – a cultura de organização – procurando valorizar o conjunto das práticas e dos valores que caracterizam o *ethos* organizacional, que diferenciam as organizações entre si e que criam entre os seus membros uma certa unidade de pensamento e ação. Segundo outros, porém, não existe uma cultura organizacional, mas culturas e subculturas no interior das organizações. Van Maanen e Barley (1985) procuram mostrar que, não obstante a noção de cultura organizacional sugerir que as organizações sustentam culturas líricas e unitárias, torna-se difícil justificar esta posição a partir do momento em que se envereda por uma análise empírica: se as práticas sociais podem ser, certamente, apelidadas de culturais, não nos apresentam, contudo, a organização como um todo, mas uma organização em que os seus membros estão diferenciados por papéis, por posições e por ideologias integrando-se, por isso, frequentemente, em subculturas ou mesmo em contraculturas.

Para Gómez (2001: 17) o significado de cultura representa:

"Um conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e colectivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-

se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objectos, sentimentos que circundam a vida individual e colectiva”.

No sentido referido por Gómez (2001), está subjacente a mutabilidade da cultura de uma organização, permitindo-nos a sua reinterpretação mas, ao mesmo tempo, os limites dos valores da cultura, que podem determinar “a evolução ou estancamento, a autonomia ou a dependência individual”.

A cultura organizacional, de acordo com Chiavenato (2000) engloba aspetos formais, facilmente perceptíveis, relacionados com as políticas, diretrizes, procedimentos, objetivos, estruturas e tecnologias existentes, e aspetos informais, estão relacionados com as perceções, sentimentos, atitudes, valores, interações informais e normas grupais, caracterizados por um “*iceberg*”, os quais estão associados à parte visível, observável, os aspetos formais, orientados para aspetos operacionais e de tarefas, enquanto os segundos, invisíveis ou ocultos, relacionados com as questões afetivas, emocionais, orientados para aspetos sociais e psicológicos, por vezes difíceis de interpretar e compreender, transformar ou mudar.

A organização é referida por Sainsaulieu (1997: 285) como um local de confronto cultural, a propósito e durante as relações de trabalho:

“Como organização a empresa instaura um conjunto de relações, de grupos, de poderes, e de redes informais que estão na origem de processos constantes de aprendizagem cultural no próprio local de trabalho [...] a dimensão organizacional da empresa é assim produtora de identidades novas ou reprodutora de mentalidades e capacidades de acção estratégicas muitíssimo diferentes segundo os contextos de trabalho.”

A cultura da organização pode ser entendida no sentido da procura da identidade podendo diminuir as situações de conflito, uma vez que gera condições para a partilha de valores, ideias e práticas.

Gomes (1993: 59) considera que trabalhos sobre a discussão da cultura organizacional pretenderam mostrar a predeterminação dos sistemas organizacionais pelas culturas nacionais, como sejam, os de Hofstede (1984), McClelland (1961) e de Wilkins e Ouchi (1983); o mesmo autor considera ainda que os trabalhos de Schein (1985) e Pettigrew (1979) acentuaram a ideia de cultura associada à história da organização e dos seus fundadores, ao papel dos líderes e às formas de adaptação e integração dos indivíduos. Refere ainda autores que abordam a génese das culturas numa aproximação à diversidade

cultural intra-organizacional para a qual contribuíram fatores como pré-adquiridos culturais dos seus membros, a situação e as condições de trabalho, estratégias que subjazem às relações de poder; estes autores são Sainsaulieu (1997) e Van Maanen e Barley (1985).

Múltiplos trabalhos indiciam o crescente interesse sobre a cultura organizacional, na perspectiva de uma possível explicação do sucesso e insucesso das organizações e sua implicação na motivação e desempenho dos seus colaboradores, de modo a promover a eficácia das mesmas.

As escolas não ficaram indiferentes a esta perspectiva como, por exemplo, a pressão de produção de bons resultados, característica de uma política neoliberal, tal como é referido por Gómez (2001: 151):

“A obsessão das propostas e políticas educativas neoliberais é encontrar, na prática e na teoria, o mecanismo pedagógico de eficácia, assim os critérios objectivos, concretos e mensuráveis que definem e singularizam as escolas eficazes.”

O mesmo pensamento é partilhado por Costa (1996: 124) que refere:

“A ideia de que as escolas eficazes eram aquelas que dispunham de uma “cultura forte” começou a encontrar terreno fértil no âmbito da análise organizacional da escola. Contudo, ainda que se reconheça que algumas diferenças existem entre a investigação sobre as “*effective schools*” (que reflecte uma maior ênfase nos aspectos racionais e técnicos como os objectivos, os planos, a formação) e a perspectiva cultural (mais preocupada com elementos simbólicos como os valores, os heróis, os rituais e as crenças) (Deal, 1988: 211,212), continua a afirmar-se a semelhança de características entre as escolas eficazes e as escolas com “fortes culturas” e a fazer-se depender uma maior eficácia organizacional de maior intervenção na revitalização e recriação da cultura.”

O mesmo autor (1996: 130) propõe ainda que:

“As preocupações com a melhoria do funcionamento da escola através da valorização da cultura organizacional têm vindo ultimamente a socorrer-se de outros conceitos englobantes, sendo de destacar os de “qualidade” e de “excelência”.

### **3.3.1. Cultura organizacional escolar**

O conceito de cultura organizacional poderá ser aplicável à escola e à realidade escolar, dado que a escola é um importante veículo socializador e transmissor de cultura.

Para Torres (1997), dentre a abordagem relativa à cultura organizacional, a perspectiva da “metáfora cultural” constitui-se numa importante contribuição para a análise da escola, uma vez que não forma essa cultura como uma variável independente que se impõe de fora, a partir do contexto mais amplo, mas como algo que se constrói no interior da unidade escolar, significando aquilo que a escola é.

Sob essa linha de análise, a escola não se define somente pela sua estrutura burocrática, mas também pelos seus aspetos culturais e simbólicos, que constituirão a sua identidade. Essa construção da cultura da escola faz-se sob a influência de dois fatores, os fatores exógenos e os fatores endógenos.

Os fatores endógenos, respeitantes especificamente à natureza da estrutura organizativa escolar, poderão ser visualizados como resultantes de uma bifurcação ancorada em variáveis de dupla natureza: por um lado, aquelas que se prendem com as modalidades e estilos especificamente organizativos da escola, como o tipo de divisão de trabalho, a ocupação de cargos de gestão, o Grupo Disciplinar, o tipo de liderança, etc. (variáveis organizacionais); por outro, as emergentes dos processos de socialização, apropriação e aprendizagem organizacional desenvolvida pelos atores no local de trabalho, com especial destaque para a construção de redes de sociabilidade (variáveis de sociabilidades escolares) (Torres, 1997: 88).

A cultura organizacional escolar é considerada por Gomes (1993: 59) como uma cultura interna específica e essa cultura exprime as orientações que os membros da escola partilham.

Ao considerar a educação como um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo, que envolve a preservação e a transmissão da herança cultural, rapidamente se deduz a importância que o sistema educativo em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura.

A este propósito, Barroso (2005) distingue diversas perspetivas quanto à cultura escolar. Numa perspetiva funcionalista, a instituição educativa é um simples transmissor de uma cultura definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens. Numa perspetiva estruturalista, a cultura escolar é produzida pela



forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, sejam o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc. Por fim, a perspectiva interacionista, em que a cultura escolar é a cultura organizacional percebida da escola; considera-se, portanto, cada escola em particular.

Pode falar-se, assim, na existência de uma cultura própria, no âmbito da Escola e do Sistema Educativo, que reflete todo um conjunto de práticas, valores e crenças, partilhados por todos aqueles que interagem no seu âmbito. Tal como é referido por Gómez (2001: 11):

“A escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem ao redor. Os docentes e os estudantes [...] acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, com o objectivo de conseguir aceitação institucional.”

Com efeito, desde que o ensino deixou de ser individualizado, como inicialmente ocorria, e passou a assumir uma complexificação e burocratização crescentes, tem persistido a filosofia de tratar todos como iguais ou um só. Esta ideia, que inicialmente poderá ter sido proveitosa e pragmática, veio a transformar-se num paradigma dominante, tendo sido ainda mais potenciada com a massificação do ensino e a generalização do acesso à educação, e redundou numa grande homogeneização, desde a sala de aula até ao modo como é estruturado o sistema educativo. Esta conjuntura resultou, por exemplo, na necessidade dos professores terem de trabalhar para uma média e para um aluno médio, que representa somente uma construção. As práticas pedagógicas, o nível de exigência e o modo global como o docente lida com a turma passou a centrar-se nessa média, o que, por um lado, é insuficiente e desmotivante para quem está acima dela, e frustrante e complicado de gerir para quem está abaixo. Pelas suas características, a cultura de homogeneidade acabou por conduzir a fenómenos de exclusão e de dificuldades acrescidas.

A cultura organizacional das instituições tem como estrutura de suporte e consolidação, o processo de seleção dos seus membros, os critérios de avaliação, o desenvolvimento de capacidades pelo treino, o desenvolvimento de carreiras e promoções, bem como todo um processo de regulação e controle, no sentido do ajustamento entre os que apoiam e os que desafiam essa mesma cultura.

Este conceito de cultura organizacional instalou-se no meio educacional transposto do meio empresarial, resultado em primeira instância da crise do Estado-Providência e da necessidade de obter bons resultados, num mundo cada vez mais competitivo e global; neste contexto, a escola é indicada como a criadora de cidadãos eficazes e eficientes que, com certeza, serão proficientes numa sociedade competitiva.

As práticas de seleção, as ações da gestão de topo, bem como os métodos de socialização são, entre outros, o suporte para a manutenção da cultura da organização.

O processo de seleção para a contratualização de pessoas tem por base as competências, os conhecimentos, habilidades e capacidades dos candidatos para o desempenho de funções na organização, mas também é feita em função da avaliação do decisor face à adaptação dos valores dos indivíduos aos valores organizacionais, de modo a torná-los compatíveis. A incompatibilidade de valores deve levar tanto a organização, quanto os indivíduos, à não seleção ou renúncia dos cargos.

### **3.3.2. Perspetivas de cultura**

#### **3.3.2.1. A cultura como variável independente e externa**

A perspetiva da cultura como variável independente e externa considera que a cultura da organização é influenciada pelos seus membros e os atores escolares pois estes são portadores de modelos de atitudes e ações.

Sendo assim, é importante identificar as diferenças e semelhanças entre as diversas culturas (nível macro). Analisando as relações ao nível micro, encontram-se as semelhanças e diferenças entre atitudes e crenças de gestores pertencentes a diferentes grupos sociais.

As práticas organizacionais tendem a ser determinadas e niveladas pela cultura societal, podendo ser até um decalque da cultura nacional, e ainda, segundo Torres (1997), o reflexo dos traços culturais da sociedade.

Hofstede (1997: 34) defende a influência das culturas nacionais na organização:

“Os resultados das investigações sobre culturas nacionais e suas dimensões têm demonstrado ser apenas parcialmente úteis para uma boa compreensão das culturas organizacionais.”

O mesmo autor, no entanto, também considera que a cultura da organização não é um decalque da cultura nacional, em primeiro lugar porque considera a existência de subculturas:

“As culturas regionais, étnicas e religiosas podem descrever-se nos mesmos termos que as culturas nacionais: basicamente, as mesmas dimensões que diferenciam as culturas nacionais entre elas, diferenciam as culturas dentro do mesmo país”.

Em segundo lugar, para o autor, o fato de pertencer a uma organização já acrescenta diferenças à “programação mental” dos indivíduos de determinado país. Hofstede (1997: 34) refere:

“Usar a expressão “cultura” para definir a programação mental comum dos membros de uma organização. A cultura organizacional é um fenómeno em si mesmo, diferente em muitos aspectos das culturas nacionais. A diferença [...] quanto mais não seja pelo fato de os membros da organização terem tido alguma influência na decisão de se juntarem a ela.”

A cultura da organização é influenciada a partir do exterior mas, é ajustada à natureza específica da organização.

### **3.3.2.2. A cultura como variável dependente e interna**

A expressão “a organização tem uma cultura” insere-se na perfeição nesta perspetiva. Tal como foi referido anteriormente, a organização tem um conjunto de símbolos, de rituais, de valores, de mitos, de crenças, etc., que permitem a criação da identidade da organização.

Segundo Torres (1997: 17), cultura nesta perspetiva:

“É focalizada como uma dimensão da organização\_(em conjunto com objectivos, tamanho, estrutura, ...).

Potencia o desenvolvimento de uma identidade organizacional única, forte e concorrencial.

A organização, nesta perspectiva, “é enformada pelas teorias da contingência e sistémica”

E recorrendo a um sentido figurado, os gestores assemelham-se a “engenheiros da cultura” podendo impor persuasiva e/ou coercitivamente as suas orientações à base.

As duas modalidades subjacentes à perspectiva da cultura, referidas anteriormente decorrem do mesmo referencial teórico - o paradigma funcionalista (Burrell e Morgan, 1979, Morgan, 1996), isto porque os pressupostos analíticos contemplam uma imagem das organizações como organismos sujeitos à influência do ambiente.

Smircich, (1983), convocado por Torres (1997) considera que:

“No primeiro caso (como variável independente e externa), a “cultura” é uma parte do ambiente e é vista como uma força determinante e marcante. No segundo caso, a cultura organizacional é vista como resultado da acção humana”.

### **3.3.2.3. A cultura organizacional como metáfora**

A expressão metáfora cultural não constitui um recurso linguístico, mas uma perspectiva cognitiva de análise da organização escolar a partir de uma abordagem cultural.

Gomes (2000: 137) define a metáfora como sendo a explicação de uma coisa em termos de outra, em que os dois termos se distinguem, embora partilhando algumas características comuns. Para o autor, as metáforas são tão potentes que facilmente tornam idêntico o que é similar: as organizações deixam se “ser como” máquinas para passar a “ser máquinas”:

“A metáfora da organização como cultura, *stricto sensu*, permite tornar saliente a dimensão simbólica da acção organizacional, valorizando as subculturas, aproximando-se dos modelos políticos, e, de acordo com Torres (1997: 29), “confere aos atores o protagonismo no processo de criação e recriação da cultura em contexto organizacional”.

Para Teixeira (2002: 89), ao aceitar a ideia de que a organização escolar é uma cultura, alarga-se a imagem da unidade de ensino que tem sido preferencialmente analisada na sua vertente de institucionalização burocrática. Desta forma, conseguiremos uma visão heurística da organização, focalizando a atenção em elementos, na maioria das vezes, ignorados no estudo da escola.

Relativamente ao conceito de metáfora, Gomes (1993: 18) refere que:

“Metáfora sempre constitui uma forma de favorecer uma certa posição epistemológica, sugerindo que certo modo de ver pode ser mais apropriado que outro [...]”.

Sendo assim, a metáfora da cultura não poderá ser considerada a mais indicada para o estudo da organização escolar, obstruindo a percepção de outros fatores que constituem tão complexa organização.

A metáfora cultural da organização privilegia a observação do conjunto dos significados dos símbolos organizacionais, não analisados numa perspectiva tradicional. Gomes (2000: 142), a este propósito aponta:

“Esta metáfora focaliza e permite ver/descobrir aspectos ou dimensões da organização habitualmente descurados nas abordagens tradicionais”.

Torres (1997: 19) considera que a análise de uma organização requer uma perspectiva cultural, “pois não podemos deixar de pensar que as organizações são resultados da interação das pessoas que as constituem.”

A metáfora da cultura analisada por Morgan é descrita como tendo um primeiro ponto forte, pois “centraliza a atenção sobre o lado humano da organização.” O autor considera essencial a atenção sobre o significado simbólico dos aspetos racionais da vida organizacional, considerando que o significado subjetivo das práticas é crucial para o entendimento de como funciona a organização no dia-a-dia.

O autor considera ainda que:

“As organizações modernas são mantidas por sistemas de crença que enfatizam a importância da racionalidade. [...] O mito da racionalidade ajuda a ver certos padrões de acção legitimados.”

Isto permite o apaziguamento das relações dentro de uma organização, evita o confronto, a disputa e o debate que, com certeza, surgem em caso de incerteza e de dúvida.

Como segundo ponto forte desta metáfora, Morgan (1996: 140) aponta:

“A metáfora da cultura nasce do fato de mostrar que a organização repousa sobre sistemas de significados comuns e, portanto, em esquemas interpretativos que criam e recriam aquele sentido, oferecendo a metáfora um novo foco e via de acesso para a criação da acção organizacional.”

A administração da cultura corporativa como se fosse “amálgama normativa” torna a organização mais unida. Neste sentido, nesta metáfora é influenciada a visão da liderança, pois é encorajada a reinterpretação da natureza dos estilos comportamentais apropriados para as diferentes situações.

A metáfora cultural aplicada às organizações influencia a gestão e administração das mesmas, tal como refere Gomes (2000: 143-144):

“Enquanto cultura, a organização dispõe de ritos, de mitos sobre origens, de histórias [...] e linguagem própria, etc.” “As “políticas” e actos de gestão praticados, na medida em que têm em vista criar e/ou gerir a cultura da/na organização, são actos culturais”

Considerando que a mudança efetiva nas organizações depende não só das tecnologias e motivação dos funcionários mas, essencialmente das mudanças de imagens e valores, Morgan (1996: 142) apresenta como terceiro ponto forte desta metáfora a “contribuição que esta presta à compreensão da mudança organizacional”. Numa organização, os novos valores e imagens são o guia para a mudança de ações, sendo assim, “a mudança cultural poderá implicar mudança organizacional”.

Para Bilhim (1996: 77) esta metáfora muda o centro de atenção da “organização” para o “ato de organizar”. A cultura transforma-se no recurso básico e no processo através do qual a ação social e a interação são continuamente construídas para formar uma “realidade organizacional” partilhada e, como tal, os processos de liderança, os meios de implicação dos indivíduos e os processos de mudança organizacional passam a ser enriquecidos.

### **3.3.3. Manifestações da cultura organizacional**

A estrutura teórica utilizada por Torres (1997) obedece à lógica ditada pelos três paradigmas identificados por Martin e Meyerson, agora designados por perspectivas de análise, assim, a perspectiva integradora, a perspectiva diferenciadora e a perspectiva fragmentadora.

Neste contexto, Martin (1992) sistematiza a literatura sobre a cultura organizacional, em três categorias: integradora, diferenciadora e fragmentadora, tal como se pode ver no quadro III.

**Quadro III - Perspetivas de abordagem da cultura organizacional e principais diferenças. Fonte: Neves (2000: 74)**

Elementos	Perspetivas de abordagem		
	<b>Integradora</b>	<b>Diferenciadora</b>	<b>Fragmentadora</b>
<i>Essência</i>	Homogeneidade e harmonia	Diferença e conflito	Ambiguidade
<i>Consenso</i>	A nível da organização	A nível de grupo	Multiplicidade de visões e ausência de
<i>Manifestações</i>	Relações de consistência	Relações de inconsistência	Falta de clareza e, complexidade
<i>Matriz cultural</i>	Uma e única	Várias e grupais	Múltiplas
<i>Ambiguidade</i>	Excluída	Canalizada para fora das subculturas	Enfatizada
<i>Unidade de análise</i>	Organização	Grupo	Indivíduo

### 3.3.3.1. Perspetiva integradora

A perspetiva integradora faz da homogeneidade e harmonia os seus princípios base, face aos benefícios que a sua concretização propicia aos indivíduos e às organizações.

Uma análise organizacional, nesta perspetiva, só admite como cultural o que é partilhado ao nível da organização. Neste sentido, Neves (2000: 72) considera que a cultura é vista como “cimento social” que une todas as pessoas da organização, como um conjunto de convicções claras, consistentes e consensual partilhado por todos.

Martin *et al.* (1985: 102), a propósito desta perspetiva da cultura, refere que:

“Como um paradigma que enfatiza a integração, caracteriza a organização como homogénea e consensual, tendo uma cultura monolítica dominantes. O fundador é visto como o precursor dessa cultura, e que reflecte os princípios e valores desse fundador”.

Nesta perspetiva, a cultura é caracterizada pela consistência, clareza e consensualidade de valores, interpretação e crenças partilhadas pelos membros da organização, ignorando os conflitos e subculturas. A este propósito, Torres (1997: 41) refere que:

“A existência de conflitos organizacionais apenas poderá ser admitida para se argumentar e fundamentar a ausência de cultura organizacional. (e.g. Schein, 1985,1991; Mcdonald,1991; Barley,1991).

Esta autora (1997: 41) considera que esta perspectiva de cultura se coaduna com uma conceptualização da cultura como variável dependente e interna, dando grande importância aos líderes que criam a respetiva cultura, cujas características mais não são do que o reflexo da imposição dos seus valores e crenças. O contato dos membros da organização com este consenso imposto desde o primeiro dia permite perpetuar uma cultura organizacional forte, concorrencial e específica de cada organização.

### **3.3.3.2. Perspetiva diferenciadora**

Nesta perspetiva, a cultura organizacional não é mais que uma amálgama de subculturas diferenciadas que emergem num contexto particular, em que a partilha de ideias e valores só se torna clara quando referenciada à respetiva subcultura.

Martin *et al.* (1985: 102) considera que, nesta perspetiva, o paradigma enfatiza a diferenciação:

“As organizações são descritas em termos de heterogeneidade, são compostas por várias subculturas, algumas das quais podem apresentar pontos de vista em conflito. O fundador é apenas um das muitas fontes de valores que constituem esta cultura”.

Na perspetiva diferenciadora, a cultura organizacional considera a divergência como sua essência, pondo em causa a homogeneidade e o consenso da perspetiva integradora. Segundo Torres (1997), a divergência de opinião, promotora de conflitos de interesses, pode levar à existência de culturas e subculturas, que tanto conduz ao consenso como à completa exclusão, sendo, por tal motivo, propiciadoras e condutoras para a harmonia da organização. Esta dependerá não só da coexistência da subcultura na cultura organizacional, como também nas diferenças de poder e nos próprios conflitos de interesse. Considera-se que a existência de conflitos de interesse e de diferentes visões entre as pessoas, não são causadores de não harmonia nas organizações.



Fundamental é também a partilha de opiniões das subculturas, caracterizadoras dessa mesma cultura.

Esta perspetiva enfatiza a divergência, o conflito e a heterogeneidade.

Neves (2000: 73) considera que, tal como na perspetiva anterior, as definições de cultura organizacional enfatizam a ideia da partilha. Só o que é partilhado ao nível do grupo é cultural, pelo que a cultura é algo de único e distintivo de um grupo particular, sendo a diversidade e o conflito os princípios caracterizadores da essência da cultura. Nesta perspetiva, o grupo é a unidade preferencial de análise, é admitida a existência de subculturas ao mesmo tempo que uma cultura única.

A perspetiva diferenciadora poderá explicar as disfunções burocráticas que emergem numa organização regida pelo modelo racional-burocrático, pois segundo a autora, “a segmentação da organização do trabalho conduz à génese e ao desenvolvimento de subculturas organizacionais”, que serão responsáveis pelo aparecimento das referidas disfunções, não tendo estas explicação num modelo rígido e mecanicista.

### **3.3.3.3. Perspetiva fragmentadora**

A perspetiva fragmentadora é inspirada nos modelos de ambiguidade e a unidade de análise é o indivíduo.

Martin (1992: 153), referido por Neves (2000: 73), considera que a cultura, nesta perspetiva, é vista como “uma teia de indivíduos relacionados casualmente e de um modo ténue pelas suas posições mutantes numa variedade de problemas, dependendo o seu envolvimento cultural dos problemas ativados a cada momento”. A situação referida pode permitir que um indivíduo pense pertencer a determinada subcultura e, passado algum tempo, uma outra pertença em termos de subcultura torna-se mais evidente.

Torres (1997) afirma que esta perspetiva enfatiza as ambiguidades da vida organizacional contemporânea, originadas por simples ignorância acerca dos mais variados aspetos, problemas aparentemente complexos e insolúveis ou multiplicidade de crenças e pontos de vista culturalmente diversos.

Nesta perspetiva, os membros da organização poderão não interpretar da mesma forma o conjunto de valores, as práticas formais ou as regras informais. A análise, nesta perspetiva da cultura, deverá assumir que as experiências culturais de cada indivíduo são fruto de diferentes soluções para os problemas individuais e que apresentam uma multiplicidade de significados.

### **3.3.4. Limitações do modelo cultural**

Tal como os restantes modelos de análise das organizações, os modelos culturais apresentam limitações que, segundo Bush (1986: 138-140), se podem englobar em três fraquezas significativas.

- Podem provocar dilemas éticos na exposição de modelos culturais porque pode ser encarada como uma imposição de cultura pelos líderes aos outros membros da organização. A procura por uma monocultura pode subordinar valores e crenças dos participantes aos dos líderes do grupo dominante.

- Os modelos culturais podem ser impropriamente mecanicistas, assumindo que os líderes podem determinar a cultura da organização. A procura da monocultura poderá levar ao desaparecimento das subculturas ou culturas de grupo.

- Os modelos culturais centrados em símbolos como rituais e cerimónias podem passar para segundo plano outros elementos da organização. Os símbolos podem mascarar a realidade da organização.

Morgan (1996) aponta para a manipulação da organização referindo que as culturas partilhadas podem simplesmente constituir os valores dos líderes impostos aos participantes que não detêm poder, numa lógica de manipulação ideológica que se assume cada vez mais como uma estratégia de gestão. A metáfora cultural perde o seu pendor humano e transforma-se numa forma manipuladora e totalitária, como Morgan (1996: 143) sublinha:

“À medida que as descobertas da metáfora da cultura são usadas para criar um mundo orwelliano da nova linguagem corporativa, em que a cultura controla em lugar de expressar o carácter humano, a metáfora pode, então, comprovar-se bastante manipuladora e totalitária na sua influência.”

Deste modo, os líderes surgem como os *gestores do simbólico*, como referem Deal e Kennedy (1988:141), percebendo e gerindo a cultura, que constroem, moldam e alteram:

“Nas companhias de cultura forte os gestores tomam a dianteira no suporte e na moldagem da cultura. Apelidámos estas pessoas de “gestores do simbólico”, dado que passam muito tempo reflectindo acerca de valores, heróis e rituais de cultura, e porque vêem a sua primeira função como gestores de conflitos de valores que surgem na irregularidade dos eventos diários”

Para estes autores, a cultura organizacional é uma retórica atraente usada com objetivos de controlo. Estes autores consideram a cultura como uma variável suscetível de alteração, como refere Costa (1996: 113). Um líder poderá ter um grande contributo na clarificação do sistema de valores e insuflar vida às organizações. Nesta perspetiva, a cultura passa a controlar em vez de expressar o carácter humano.

Esta limitação também se verifica perante a sobreposição dos interesses da organização em relação aos dos empregados. A este propósito, Morgan (1996: 143) refere: “Aquilo que é bom para a organização será indubitavelmente do interesse dos seus empregados”, o que poderá criar um caminho para o controlo ideológico.

O modelo cultural também pode ser mecanicista, tal como foi referido anteriormente, na perspetiva de Morgan (1996: 143) que contempla a possibilidade de “administrar a cultura da organização”. Para este autor:

“Considerar a estrutura organizacional com um conjunto de variáveis distintas, tais como crenças, histórias, normas e rituais que, de certo modo, formam um todo cultural”.

É de referir, ainda, que a metáfora da cultura se encontra impregnada de sabor político pois, como afirma Morgan (1996: 143), “Todos constroem ou representam realidades, mas não necessariamente sob circunstâncias da sua própria escolha”.

A emergência de um modelo cultural integrador, que se baseia numa imagem comunitária de escola, traz consigo formas fictícias de “participação-coesão” ou “participação-colaboração”. O movimento integrador da cultura baseia-se na naturalização de um triplo pressuposto: tecnização, despolitização e mistificação da cultura. Verifica-se uma subjugação e instrumentalização de valores democráticos às lógicas produtivistas ditadas pelo mercado. A cultura

organizacional assume-se como um mecanismo pacificador da desordem, tradutor de uma socialização convergente, induzindo uma participação pretensamente mais democrática.

O modelo cultural aplicado às organizações possibilita ações de grande relevância, mas subtis, por parte das administrações refletindo-se na cultura organizacional, através do seu comportamento, estabilidade, forma de comunicação e transmissão de normas e procedimentos.

Do processo de adaptação dos indivíduos à cultura da organização, relativamente aos seus usos, costumes e procedimentos, resulta a melhor ou a pior socialização. O momento da integração dos indivíduos é crucial, levando a dois possíveis resultados, após um período de integração mais ou menos alargado, formal ou informal, individual ou coletivo, fixo ou variável, seriado ou aleatório, de envolvimento ou despojamento. O primeiro, atendendo às características da própria socialização, leva à adaptação do funcionário à cultura da organização e o segundo, por motivos opostos, leva à rotulagem de “inadaptado” ou “rebelde” na organização, passando a ser discriminado no seio da cultura vigente da organização.

A este propósito destaca-se a citação de Freitas (1991: 8):

“Particularmente, vemos a cultura organizacional como um poderoso mecanismo que visa conformar condutas, homogeneizar maneiras de pensar e viver a organização, introjectar uma imagem positiva da mesma onde todos são iguais, escamoteando as diferenças e anulando a reflexão.”

Verificamos que as culturas só existem na base dos grupos, com valores assumidos, objetivos, regras e problemas comuns, face aos interesses partilhados, e na integração de novos membros que perfilhem estes mesmos pressupostos. A cultura vai, assim, sendo construída, sob a forma de aprendizagem acumulativa e integradora, com origem num fundador o qual envolve novos membros no processo, criando e desenvolvendo a história.

Neste estruturar da história da organização, torna-se evidente a importância da liderança, no sentido de manter o rumo da mesma e ajustá-la às mudanças, internas e externas, com que se depara. A liderança servirá então para assegurar soluções novas e melhores, de modo a fazer superar ansiedades e conflitos, abandonando processos antigos, enquanto os novos vão sendo aprendidos e testados.

Os estudos no campo da cultura organizacional evidenciam que uma dimensão importante a ser considerada nas análises sobre a organização do trabalho escolar refere-se às dimensões não formais da estrutura da escola. Com efeito, aquilo que a escola é, as suas diretrizes, a sua dinâmica de funcionamento, não está determinado apenas pelas normas e regras que lhes dão sustentação, mas também pelos valores, crenças, ideologias que permeiam a atuação dos sujeitos que dela participam.

O modelo cultural nos últimos anos tem contribuído para uma análise investigativa das organizações numa perspetiva em que não se pode separar as pessoas da organização. Este modelo, segundo Ferreira (2007: 188):

“Assenta nas premissas de que cada uma e todas as organizações são únicas e diferentes, ainda que similares entre si, e que a sua própria especificidade constitui-se na sua cultura, isto é, na partilha de valores, crenças, história, cerimónias e outras manifestações simbólicas que permitem acentuar o clima, a comunicação e a partilha de ideias e significados entre os seus membros”.

Por sua vez, é evidente que, para uma adequada compreensão do trabalho escolar, ainda que se privilegie a análise de aspetos mais diretamente vinculados à organização escolar é preciso ter presente que essa organização se define condicionada pelos fatores exógenos que permeiam a escola. Os estudos no campo da cultura organizacional possibilitam-nos apreender a identidade da escola, porém sem tomá-la de forma isolada, uma vez que aponta para a articulação entre essa identidade e os condicionantes sócio-históricos que influenciam a organização escolar.

A utilização do modelo cultural na organização escolar vem contrariar a noção de que uma escola burocrática, seguindo um conjunto de normativos legais uniformizados em todos os estabelecimentos de ensino, poderia obter resultados uniformes no desempenho quer dos alunos quer dos docentes.

Nesta perspetiva, reveste-se de especial importância uma visão holística no estudo da organização escolar, proporcionando-se a utilização de metodologias de estudo de caso, de modo a abordar a cultura dos atores da organização e relacionar as várias facetas da cultura com os jogos de poder, com a organização burocrática racional e verificar que muitas das situações investigadas devem ser vistas como situações debilmente articuladas, próprias dos modelos de ambiguidade.

Não se defende que o estudo de uma organização seja sempre feito usando todos os modelos de análise, mas os resultados da investigação deverão ser ponderados e é de salientar que o modelo de análise cultural se articula com todos os outros modelos de análise estudados.

Neste momento, são evidentes importantes mudanças na cultura organizacional da escola frente aos mecanismos de diminuição da democratização da gestão escolar sob consideração do Decreto-Lei nº 75/2008. Surgem novos valores, novas crenças, novas ideologias, novas manifestações comportamentais traduzidas nas normas, regulamentos, procedimentos operacionais, enfim, aspetos relevantes da zona de invisibilidade e da zona de visibilidade da cultura da escola.

## **CAPÍTULO II**

# **VISÕES DA ESCOLA**





## **1. A escola como “repartição burocrática”**

O Decreto-Lei nº115-A/98 introduziu a cultura de colaboração entre os professores através das estruturas de orientação educativa e dos serviços especializados de apoio educativo. Este decreto veio conferir mais competências às escolas através da valorização da cultura própria de cada uma, sendo esta a base para construir a autonomia. Esta valorização da cultura indica-nos que um dos conceitos de escola, implícitos neste diploma, é o modelo das escolas eficazes. Neste modelo de escola, uma das suas características é a liderança forte. Para Costa (1996: 30) a questão da liderança está em voga, uma vez que a “progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade”. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que revoga o regime de administração e gestão das escolas (115-A/98) aponta para lideranças mais fortes, pois os diretores passaram a constituir um órgão unipessoal, logo, não colegial, por isso, o caminho da autonomia está mais facilitado, sobretudo se emergirem diretores que se assumam como líderes.

A escola é uma organização ou estrutura organizativa cujas decisões se concentram no centro político e administrativo. Nesta organização há uma regulamentação pormenorizada de todas as atividades e, também, uma previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa; tudo é formalizado, hierarquizado e centralizado na estrutura organizacional, havendo uma quase obsessão pelos documentos escritos. A tudo isto se pode chamar burocracia.

Propomo-nos fazer uma análise da escola secundária com base no modelo da organização burocrática, já abordado anteriormente.

O modelo burocrático, na conceção de Weber (1982), preconiza a existência de normas gerais em que se baseia a divisão do trabalho; uma estrutura hierárquica da autoridade; administração a partir de documentos

escritos, especialização comprovada e treino para o exercício do cargo. Neste modelo de organização, Silva (2004: 60) refere que:

“São enfatizados os elementos formais e estruturais das organizações que adquirem características racionais procurando promover a adequação dos meios aos fins.”

A escola secundária assim organizada caracteriza-se por ter uma estrutura hierárquica de autoridade, pela divisão do trabalho, o que legitima e perpetua as relações de poder entre aqueles que se encontram a desempenhar as diferentes atividades.

Sendo a escola uma instituição ao serviço do Estado, não se pode furtar a uma organização burocrática.

Na vertente burocrática da organização escolar, a norma determina as posições e as funções das pessoas, os tempos e locais em que as ações devem ocorrer, colocando os sujeitos num colete-de-forças, obrigando-se a seguir o que é previamente estabelecido.

As organizações apresentam uma vertente burocrática, segundo Morgan (1996: 24), “devido à maneira mecanista do pensamento que delineou os mais fundamentais conceitos de tudo aquilo que sejam organizações”. O mesmo autor (1996: 24) considera que as organizações podem ser encaradas como estruturas sociais com “tendência em esperar que operem como máquinas: de maneira rotinizada, eficiente, confiável e previsível.” Nesta perspetiva, as escolas dificilmente permitem a ação autónoma dos atores escolares.

A burocracia mecanicista, concebida por Mintzberg (1995: 346) é concebida como uma estrutura com:

“Tarefas operacionais rotineiras e muito especializadas, procedimentos muito formalizados no centro operacional, uma proliferação de regras, regulamentos e uma comunicação formalizada em toda a organização, unidades muito grandes ao nível operacional, o agrupamento de tarefas baseadas nas funções, uma centralização relativamente importante nos poderes de decisão.”

Silva (2004: 61) apresenta uma perspetiva burocrática de análise da universidade, que nos serve de base para o estudo dos processos de gestão da escola secundária. Seguindo a proposta do autor, propomo-nos a analisar a escola, usando a metáfora de “repartição burocrática”, recorrendo às características da organização, como sejam, a legalidade, a hierarquia da

autoridade, a racionalidade, a prevalência da impessoalidade, a especialização, e ainda, a centralidade.

De seguida faremos uma análise de como as características da organização burocrática afloram numa organização como a escola secundária. Olhando a escola como uma “repartição burocrática” poderemos entender muitos dos processos que aí se realizam como manifestações da burocracia.

- a *legalidade ou sistema de normas*, que se baseia segundo Silva (2004: 61) “na existência de normas formais e obrigatórias, criando um quadro bem definido de regras no âmbito do qual os membros da organização agem”. A Administração Central faz a gestão da escola secundária através dos normativos legais, considerando Lima (1998b: 170) que esta instituição é um *locus* em que a “produção de regras formais, de instruções oficiais e de outros normativos, designados vulgarmente de “legislação”, é realizada fora da escola.”

Atualmente a legislação chega às escolas em quantidade muito significativa, essencialmente via correio eletrónico, o que exige do Diretor uma rotina diária de verificação do mesmo.

Esta legislação inclui decretos-leis, portarias e despachos produzidos pelo poder legislativo e, ainda, ordens de serviço, esclarecimentos, ofícios-circular,... que são produzidos nos órgãos da administração, no sentido de uma operacionalização uniforme das normas emitidas. Neste sentido, o carácter normativo e determinado pelo grande acervo legislativo é muito evidente na gestão da escola.

A *fidelidade normativa* reflete-se, especialmente, no Regulamento Interno das escolas, documento base do funcionamento do estabelecimento de ensino, construído com base na legislação em vigor e adequado, dentro dos limites, à realidade e particularidades do mesmo.

Este documento prolonga o “braço da burocracia” num vasto conjunto de normas internas e regulamentos, como: regulamentos das diversas instalações, regulamentos da utilização de materiais (nomeadamente, computadores, máquinas de calcular, cacifos, etc.), regulamento dos Cursos Profissionais, regulamentos de conduta dos vários intervenientes, regulamento dos apoios educativos, regulamento dos Diretores de Turma, etc..

Na perspetiva burocrática da organização Lima (1998b: 171) considera que “existe uma separação nítida entre a concepção e a execução, entre os

superiores e os subordinados”, na organização da escola secundária existe um grupo de docentes, liderado pelo Diretor, que elabora o Regulamento Interno, e um outro que o coloca em prática, nomeadamente, nos respetivos órgãos de gestão intermédia.

O Regulamento Interno desdobra-se em documentos específicos, que devem ser seguidos no desempenho das diferentes tarefas, como sejam, na coordenação de Departamentos, na coordenação dos Diretores de Turma, na gestão dos Assistentes Operacionais e Administrativos e na coordenação dos cursos existentes. O desenho organizacional e as estruturas e regras formais da escola são determinadas, como já foi referido, externamente à escola, tornando a mesma, como refere Lima (1998: 171) “um *locus* de reprodução” de regras formais, uma instância (hetero)organizada para a reprodução normativa.

- *hierarquia da autoridade* - a hierarquia dos cargos suporta a organização burocrática. A posição pessoal do funcionário dentro da hierarquia é determinada por relações jurídicas. A sua admissão na organização é “considerada como a aceitação de uma obrigação específica da administração fiel, em troca de uma existência segura” (Weber, 1963: 232).

Os funcionários desenvolvem as suas tarefas tendo finalidades impessoais e funcionais, encarando o cargo como uma profissão. Silva (2004: 62) considera que é na hierarquia que:

“se define uma estrutura de autoridade e de controlo e uma organização dos cargos, competindo a cada ocupante de um cargo o desempenho de funções em conformidade com as atribuições e competências conferidas.”

Na escola secundária, à imagem da universidade, existe uma hierarquia formal de cargos, responsabilidades e autoridade, definindo um sistema de relações formais no qual os superiores exercem autoridade sobre os outros.

A divisão hierárquica da escola, pode ser encontrada, nos organogramas e nos documentos base da escola, como nos Projetos Curriculares de escola e/ou nos Regulamentos Internos.

De acordo com a legislação atual, a escola está organizada hierarquicamente, começando pelo topo, o Conselho Geral, ao qual se subordina, com poder executivo, o Diretor que, por sua vez, tem como subordinados os Coordenadores dos diferentes Departamentos e outras

estruturas de gestão intermédia. Seguem-se os docentes dos diferentes grupos de trabalho. Existe, ainda, o Conselho Administrativo formado pelo Diretor, um elemento da Direção e o Chefe dos Serviços Administrativos, que são responsáveis pela gestão financeira. O Conselho Pedagógico, órgão em que, os Coordenadores têm assento e presidido pelo Diretor, sendo este órgão responsável pela organização pedagógica da escola; deste saem deliberações que são executadas por ordem do Diretor, através dos Coordenadores de Departamento.

A vertente burocrática está também patente na designação dos docentes para os cargos, que cumpre um conjunto de requisitos legais, determinados pelos normativos, podendo ser mais ou menos adequadas à escola em questão. Assim como na existência de escalões definindo uma carreira à qual o funcionário se adapta; regalias e os privilégios da carreira, como por exemplo, a redução da componente letiva por anos de serviço prestado.

Apesar da existência da hierarquia bem marcada na escola secundária, a postura da direção da escola não se pauta pelo distanciamento e pela posição hierárquica de topo. A existência de relações cordiais, respeito pessoal e convívio, é frequente entre os gestores da instituição e os restantes docentes. Verifica-se que, nas horas de intervalo, os docentes com cargos de gestão e os docentes sem cargos de gestão convivem na sala dos professores. Participam, também, nas reuniões, ao que não é alheio o facto de que os gestores da escola secundária serem docentes tal como os outros.

Este convívio e partilha, não é tão frequente, entre os diferentes grupos de atores escolares, isto é, docentes convivem com docentes, assistentes operacionais entre si, o mesmo para assistentes técnicos e para os alunos.

- a *racionalidade* – a burocracia assenta no princípio da racionalidade, que Costa (1996: 449) define “como a consensualidade sobre os objetivos”, “nas tecnologias claras, nos processos de decisão e planeamento estáveis”. Silva (2004: 63) considera que a racionalidade se “caracteriza pela conformidade entre os meios e os fins”. O mesmo autor aponta ainda duas dimensões deste conceito:

“devemos distinguir a racionalidade orgânica que se refere à estruturação da organização em função das suas metas e a racionalidade processual ligada à tomada de decisões, em que se procura satisfazer as exigências e metas da organização”.

Nesta ordem de ideias, poderemos observar a organização burocrática no processo de avaliação dos alunos institucionalizado e vulgarizado na escola, como seja, na avaliação através de um determinado número de testes escritos, semelhante para todas as disciplinas.

Com o objetivo de alcançar o sucesso dos alunos, existe uma preocupação pedagógica uniformizada da criação dos critérios gerais e específicos de avaliação, da elaboração da planificação cumprindo o programa imposto pelo ministério da educação e adequado à realidade da escola, com estratégias previamente definidas.

A racionalidade da burocracia está também presente na preparação das reuniões dos Conselhos da Turma, com o objetivo que o processo de avaliação decorra sem falhas e que os normativos legais sejam cumpridos. Nesta situação, o Diretor prepara as reuniões com o Coordenador dos Diretores de Turma determinado a ordem de trabalhos, os documentos a preencher e os assuntos a tratar com os elementos do Conselho de Turma.

Poderemos encontrar um conjunto de determinações e processos nos diversos setores da escola que se incluem nesta vertente da burocracia. Numa racionalidade calculada (Weber, 1984: 26) traduzida numa conformidade entre orientações e ações não deixando espaço para a inovação.

No entanto, a visão burocrática da organização seria muito ilusória e redutora, pois poderemos constatar, que apesar de muitos processos estarem pré-determinados, o desempenho dos atores escolares não se pauta por um cumprimento irrefletido destes processos.

A dimensão racional da burocracia está bem patente na escola secundária na elaboração de grande número de relatórios e atas de reunião, com prazos que devem ser cumpridos. No tratamento estatístico e análise dos resultados do desempenho dos docentes, no desempenho de diferentes cargos, desde a coordenação dos docentes à coordenação de alunos e de projetos. A elaboração de horários e o cumprimento dos mesmos, o processo de avaliação do desempenho dos docentes e dos assistentes de ação educativa.

A própria formalidade exigida nas reuniões de trabalho, de Grupo Disciplinar, de Departamento Curricular, de Conselho Pedagógico, ..., em que as normas e formalidades devem ser cumpridas, como sejam, preparar a

convocatória, registrar a convocatória nos serviços administrativos, a elaboração da ata, os prazos a cumprir para a convocatória, o regimento da revisão, a aprovação de propostas, os tipos de voto permitido, o cumprimento do código do procedimento administrativo,..., é sem dúvida, uma das facetas mais evidentes da “repartição burocrática” das escolas secundárias.

- *prevalência da impessoalidade* – assenta no aspeto formal das organizações burocráticas, no sentido de uma impessoalidade, sem aferição ou entusiasmo pelo desempenho da função. No sistema impessoal as tensões estão centradas na tarefa, separando a esfera privada e a esfera oficial do cargo. Como refere Silva (2004: 62) a impessoalidade é:

“caracterizada pela distribuição de tarefas não de acordo com as pessoas mas com os cargos e funções segundo critérios definidos. Nesta base, as pessoas são consideradas apenas como ocupantes de cargos e as relações entre si são relações administrativas.”

Neste sentido, o desempenho das funções não seria afetado pelos problemas pessoais, características da personalidade ou ideias dos funcionários.

Na atribuição dos cargos aos docentes na escola secundária, encontra-se esta vertente, quando o diretor tem que seguir determinadas exigências dos normativos para a nomeação de docentes para determinados cargos, como sejam, a sua formação académica ou tempo de serviço, não podendo ter em conta as características da personalidade do docente nomeado.

- a *especialização de funções* - de acordo com a especialização a tarefa torna-se superior ao funcionário e o afastamento deste não prejudica a continuidade da mesma, isto é, uma vez criado, o cargo tende a continuar e a ser ocupado por outra pessoa.

Silva (2004: 64) considera que a burocracia é “um modelo de organização onde é nítida a divisão de atividades inerentes a cada cargo, o que exige uma preparação especial por parte dos seus membros”. Neste sentido, nas escolas secundárias, ao nível dos docentes, poderemos entender a especialização dos mesmos em duas áreas de formação, como sejam, a formação na área da docência e a especialização em áreas não curriculares, nomeadamente, para o desempenho de diferentes cargos de gestão.

Os professores estão, inerentemente, envolvidos na gestão das escolas, pois cada instituição responsabiliza-se pelo desenvolvimento de atividades, simultaneamente, de caráter pedagógico e educativo e de gestão.

- a *centralidade* - revela-se na centralidade das decisões pela Administração Central, apesar da delegação de competências nos Diretores das escolas, as margens de autonomia são estreitas e correspondem a ações numa “autonomia decretada”.

Todos os anos letivos se verificam, nas escolas, ciclos de trabalho mais rotineiros entre dois pontos estratégicos, de trabalho muito intenso, delineado e controlado. Estes dois pontos estratégicos correspondem ao início e ao final do ano letivo.

O início de cada ano letivo implica a publicação de diplomas para definição do calendário do ano escolar, definições de questões de natureza pedagógica, reestruturação dos currículos, critérios-base para a elaboração de horários de docentes e de discentes, abertura de concursos para recrutamento de pessoal docente e técnicos, funcionamento de cursos, adequação à rede escolar, etc., entre outras tarefas, que se articulam entre as escolas e as direções gerais.

Estes períodos determinam um ritmo de trabalho intenso, seguido de períodos mais rotineiros, necessários ao funcionamento da escola. Entre muitos poderemos referir: elaboração do Plano Anual de Atividades, elaboração dos regimentos dos vários Departamentos, organização das atividades de avaliação dos alunos, reajustes dos horários das turmas e dos docentes, reuniões dos Departamentos, dos grupos de trabalho, do Conselho Geral, do Conselho Pedagógico, do Conselho Administrativo, fazer inventários de material, preencher um número infinito de plataformas (desde avaliação dos alunos, até às compras públicas), etc.

A gestão das escolas funciona, nesta situação, em moldes burocráticos, sujeitos a prazos impiedosos e de controlo.

Consideramos que a centralização e consequente falta de autonomia são a principal causa de grande perturbação, aquando das alterações que são introduzidas no processo de gestão da escola. O ritmo de trabalho e as rotinas estabelecidas, associadas ao cumprimento de prazos e à divisão de trabalho por especialidade, consolidado por longos anos de experiência, dificultam as



mudanças impostas, por diplomas legais radicais, com curtos prazos para aplicação.

Como exemplo desta situação surge com o Decreto-Lei nº 75/2008 a avaliação do desempenho docente, referido frequentemente por estes atores escolares como “uma causa de perturbação da vida escolar”.

Analisando a escola secundária à luz do modelo proposto, encontramos uma vertente burocrática, já concretizada de forma pontual nas características da burocracia, analisadas anteriormente.

A escola secundária apresenta objetivos gerais e metas definidos pela Administração Central, que os adequa à sua realidade, recursos e potencialidades através do Projeto Educativo de Escola. A visão da escola como “repartição burocrática” permite-nos comparar o cumprimento destes objetivos e metas a um bom funcionamento da “repartição” que, sendo constituída por subsistemas interligados entre si, trabalha de forma perfeitamente articulada para um mesmo fim. Este fim corresponde aos objetivos gerais e específicos previamente determinados.

Nesta metáfora compreende-se que os processos e tarefas são realizados de acordo com procedimentos definidos e que conduzem ao cumprimento dos objetivos determinados, com impessoalidade por parte dos atores escolares.

Na escola secundária como “repartição burocrática” os atores escolares, nomeadamente os gestores, que são docentes, “concordam em perseguir estes objetivos em troca de vários tipos de recompensa (especialmente salário e o prestígio)”. Tal como refere Silva (2004: 65):

“Os indivíduos realizam as suas tarefas na base de critérios definidos, entre os quais a competência, a antiguidade e o mérito. A acção organizacional decorre harmoniosamente e dentro dos parâmetros estabelecidos pelas regras e normas.”

O trabalho dos docentes gestores de cargos intermédios, como sejam Diretores de Turma e Coordenadores, além da componente letiva, está fortemente condicionado por tarefas meramente burocráticas, como elaborar, ler relatórios, preencher documentos de controlo de dados, preparar propostas para base de trabalho, interpretar e transmitir decisões do Conselho Pedagógico e do Diretor.

No que diz respeito ao Diretor esta função está altamente burocratizada, sendo este o responsável de toda a implementação do processo de gestão e pela prestação de contas à Administração Central. Entre outras tarefas, a burocracia está patente na organização de reuniões, no contrato de docentes a nível da escola, nos processos de gestão financeira - controlado por plataformas informáticas da Administração Central, na distribuição do serviço letivo, dos horários e das turmas, de todos os dados relativos ao funcionamento solicitados, também em plataformas pelos diversos órgãos do Ministério da Educação.

O trabalho desenvolvido ao serviço da escola secundária do ensino público, durante mais de duas décadas, permite-nos ter uma noção da realidade escolar, levando-nos a afirmar que esta metáfora está longe de ser suficiente para a compreensão da dinâmica da instituição. Atualmente, a análise das organizações educativas tendem a assentar noutras imagens da realidade organizacional. O modelo educativo da escola pública, racional e abrangente, segundo Térren (2000: 10) encontra-se em crise profunda, apresentando comportamentos e atitudes que dificultam a prática deste ideal educativo: desmotivação, indiferença e relativismo. O mesmo autor considera (2000: 12) que “uma boa educação é uma educação democrática, pois permite que os indivíduos pensem e se comportem de forma autónoma, racional e criativa”. A este propósito Térren afirma:

“A educação podia ser um instrumento chave da reforma social, [...] uma educação autenticamente social passou a ser aquela que numa determinada programação consegue fomentar no homem educado, as associações de ideias necessárias para buscar a sua felicidade individual.”

A radicalização do processo instituído pela burocracia cria uma forma de dominação da instituição exercida pela administração. Utopia e burocracia aparecem, assim, na análise de Terrén (1999), como duas dimensões intimamente envolvidas na formação do ambiente escolar. A escola verdadeiramente burocrática torna-se um mito e uma utopia, pois os seres humanos não se podem separar da sua inteligência criativa e interventiva e funcionar como peças articuladas numa máquina.

Esta situação é muito evidente na organização escolar em que o produto final, resultante do trabalho dos atores escolares, é muito complexo e de difícil

quantificação, assim como é utópico o controlo de todas as variáveis dos processos de gestão escolar.

Pode-se, seguindo as hipóteses apresentadas por Silva (2004: 221-222) afirmar que o sistema burocrático e o sistema político se conjugam na organização escolar, podendo verificar-se situações em que o sistema burocrático valida e implementa as decisões tomadas pelos atores escolares, em processos de discussão, conflitualidade, jogos de interesse e de poder. Por outro lado, o sistema político explora as fraquezas da “repartição burocrática” e gera desarticulação, levando essencialmente a jogos nos quais os atores se defrontam pelo poder e a instalação de procedimentos que permitam servir os seus interesses. Desta forma introduzimos a visão metafórica da escola como “arena política”. A burocracia nas organizações pode ser encarada como um processo de dominação, exercida através do disciplinamento da conduta.

## **2. A escola como “arena política”**

A perspetiva política da análise organizacional pode ser equacionada em duas vertentes: primeira – micropolítica, centrada nas estratégias dos atores. Esta vertente entende a organização como uma arena política, onde confluem interesses distintos, negociações e onde os processos e as finalidades organizacionais são instáveis e conflituantes; segunda – macropolítica, centrada na análise do papel político e ideológico que as organizações desempenham no contexto sociocultural.

As organizações escolares são, no entender de Hoyle (1986), locais onde a atividade micropolítica está mais evidenciada, devido ao facto de as diversas áreas de atividade das escolas estarem fracamente articuladas e à existência de competição e conflito na tomada de decisões. A legitimidade formal dos decisores entra, geralmente, em colisão com as formas democráticas do modo de funcionamento das escolas.

Segundo Gronn (1986: 45-46), os quatro fatores que justificam a caracterização da escola como uma arena política são:

- “- escassez de recursos: os diferentes grupos componentes da arena escolar dificilmente estão de acordo sobre a necessidade, a quantidade, a utilização ou a eficiência dos recursos pretendidos;
- diversidade ideológica: as concepções, as crenças e as atitudes acerca da realidade escolar dos objectivos pedagógicos diferem de actor para actor e radicam nas diferentes concepções de homem, de sociedade e de educação de cada indivíduo;
- conflitualidade de interesses: a escola é constituída por uma heterogeneidade de indivíduos e de grupos com interesses próprios e diversificados de ordem pessoal e profissional sendo muitas vezes comum que aquilo que interessa a uns não interessa a outros;
- diferenças de personalidade: o ser humano vai, desde o seu nascimento, formando (em interacção com o meio) uma personalidade própria que o identifica como pessoa e que individualiza os seus procedimentos sociais. Esta personalidade traduz-se em diferentes tipos caracteriológicos e estilos comportamentais que, não raras vezes, entram em conflito."

Entretanto, González (1994: 54) afirma que para se compreender a vida organizacional da escola é necessário ter em conta que:

"A concepção da organização como uma coligação de indivíduos com interesses distintos constitui um ponto de partida importante para compreender esta perspectiva. Rompe-se, neste caso, com a ideia da organização como uma estrutura racional e estável, para realçar o facto que as escolas nem sempre perseguem metas explícitas, mas múltiplos fins frequentemente implícitos e mesmo contraditórios, estando implicadas em contínuas lutas sobre os meios e os fins. Sublinhe-se que, não obstante as escolas possuírem estruturas formais, com normas e regulamentos próprios, são as condutas dos seus membros, com as suas correspondentes leis, expectativas, valores, interesses e habilidades, aquelas que deverão constituir o foco, atenção face a uma melhor compreensão."

Os investigadores nesta área (Bacharach, 1988, Ball, 1987, Bush, 1986, Hoyle, 1986) consideram que a caracterização das organizações escolares com base na imagem micropolítica deve ter em conta os seguintes conceitos-chave: interesses, conflito, poder e negociação. Há também outros conceitos, tais como: ambiguidade e instabilidade dos objetivos, tomada de decisões, distribuição de recursos, coligação, estratégia, influências e pressões externas, que poderão ser úteis para caracterizar a escola como uma arena política e alguns deles serão objeto de análise no decorrer deste trabalho.

A metáfora micropolítica das organizações dá maior ênfase aos indivíduos do que à coletividade ou organização. Os indivíduos, nesta concepção organizacional, não são considerados, nem sujeitos passivos, nem mecânicos e

têm interesses pessoais, políticos e profissionais que tendem a realizá-los nas organizações.

Costa (1996: 73) apresenta esta imagem de escola, considerando que este modelo organizacional caracteriza a organização escolar com os seguintes indicadores:

“A escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas nos contextos macrosociais;  
Os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objectivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados;  
A vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder;  
Os interesses situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a actividade organizacional;  
As decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtém-se, basicamente, a partir de processos de negociação”

Segundo Bacharach (1988), os indivíduos tendem a fazer coligações para, em conjunto, poderem atingir esses mesmos objetivos. Estes grupos que existem nas escolas (por exemplo: Departamentos Curriculares, Grupos Disciplinares, Diretores de Turma, Diretores de Curso, Assistentes Operacionais, Associações de Estudantes, Associação de Pais e Encarregados de Educação. etc.) podem estar normalmente constituídos ou atuar de uma forma menos transparente e influenciar grandemente a tomada de decisões por parte dos órgãos decisores.

A metáfora da “arena política” é também referida por Silva (2004: 231) em que:

“Na perspectiva política as organizações são concebidas como arenas políticas ou coligações e de grupos de interesse, dotados de autonomia e capacidade de desenvolver estratégias, que procuram fazer prevalecer os seus pontos de vista no sentido de influenciar as decisões e as políticas institucionais.”

As organizações educativas são vistas, então, nesta perspetiva política, como *loci* onde se engendram as mais variadas relações de poder. E, por isso, como "espaços micropolíticos" onde convergem "os aspetos dialéticos, interativos, multidirecionais, estratégicos, conflituais, ideológicos e interpretativos da organização, no que se relaciona com o poder" (Blase, 1989: 378); como uma ordem política, onde os mais variados mecanismos de poder são mobilizados estrategicamente pelos atores e em que "todas as ações, consciente ou

inconscientemente significadas, podem ter significado político numa dada situação" (Blase, 1991: 11).

Numa perspectiva micropolítica das organizações, a diversidade de interesses dos indivíduos pertencentes à organização levam a que, durante a tomada de decisões, surjam situações de conflito. Os conflitos que surgem no interior das organizações não são prejudiciais ao seu desenvolvimento, mas fazem parte das suas dinâmicas próprias e devem ser considerados como inevitáveis e naturais. Por isso, estas situações de conflito não devem ser consideradas como um problema a evitar, mas como situações que levam a um desenvolvimento bastante positivo das organizações e, conseqüentemente, a uma progressiva mudança.

A este propósito Costa (1996: 84) refere:

"As decisões na arena política não surgem, nem na sequência de um processo racional, nem de acordo com os objectivos formalmente definidos para a organização (imagem empresarial burocrática), nem, mesmo, a partir do desenvolvimento de situações consensuais tendo em conta a partilha de objectivos comuns (imagem democrática), mas resultam de complexos processos de negociação e compromisso que, não conseguindo satisfazer completamente as preferências dos vários subgrupos ou indivíduos, traduzem as preferências daqueles que têm maior poder e/ou influência."

Segundo Morgan (1996), as organizações podem enquadrar-se numa visão unitária ou pluralista do conflito e do poder. A visão unitária parte do pressuposto de que existem objetivos comuns entre os membros da organização e esta existe para realizar esses objetivos de uma forma integrada. Neste tipo de visão, o papel do gestor é a promoção da coesão entre os membros para que possam atuar como equipa na concretização dos objetivos formais. O conflito é visto como um fenómeno indesejável, mas temporário, que pode ser eliminado por meio de uma boa gestão e é geralmente atribuído à ação dos que querem prejudicar o funcionamento da organização. A visão pluralista do conflito considera que as organizações são coligações de interesses, de indivíduos e de grupos. Nestes casos, o papel do gestor será coordenar e equilibrar os interesses de cada um, dentro dos limites impostos pelos objetivos formais. Este modo de pensar as organizações é oposto à da metáfora mecanicista e orgânica, uma vez que as organizações são encaradas como um todo, onde os interesses individuais e sociais se identificam.

Segundo Costa (1996: 83), nesta concepção organizacional, o poder assume um lugar central:

"Os interesses individuais e grupais desenvolvem-se e afirmam-se em função do poder dos respectivos representantes. De um modo geral, poder-se-á dizer que nas situações conflituais surgem como vencedores aqueles que detêm maiores fatias de poder e nos processos de negociação conseguem melhores resultados os que representam um maior peso organizacional."

Nas organizações escolares verifica-se que os responsáveis pelos estabelecimentos podem exercer vários tipos de poder (de posição oficial, de especialista, pessoal, de controlo de recompensas, e coercivo) bem como os professores (físico, remunerativo, pessoal, cognoscitivo, normativo e autoritativo).

Sobre esta questão, French e Raven (1959) identificaram cinco bases de poder:

1. Poder de recompensa – depende da capacidade de A fornecer recompensas para B.
2. Poder coercivo – é baseado na percepção de B de que A pode aplicar sanções por B não entrar em acordo com A.
3. Poder legítimo – é baseado na interiorização das normas ou valores comuns.
4. Poder referente – é baseado na identificação ou simpatia para com um membro.
5. Poder especialista – é baseado na percepção de B sobre a competência de A.

O poder baseado na recompensa refere-se ao poder cuja base é a capacidade de recompensar. Este poder aumenta quando A percebe que B pode mediar a recompensa.

O poder coercivo advém da expectativa de A de que ele será punido por B se ele não se conformar com o comportamento esperado de A. Para alcançar conformidade, B deve ter uma forte valência negativa através da ameaça de punição, em certas situações.

O poder legítimo refere-se ao poder que B tem por intermédio de um direito legítimo para influenciar A, e este não tem escolha a não ser aceitar essa influência. French e Raven (1959) notam que "poder legítimo é muito semelhante à noção de legitimidade da autoridade. Poder legítimo em uma organização

formal é basicamente proveniente de uma relação entre as delegações, e não de uma relação pessoal”.

O poder referente de B é baseado na identificação de A com B. Quando A deseja ser como B e é altamente atraído por B, B terá poder referente sobre A.

Finalmente, o poder especialista de B depende da quantidade de conhecimento de B em uma determinada área. Então, A avalia a especialização relativa de B com o seu bom exemplo de poder especialista. O poder especialista é um tipo de “poder informacional”. Para atingir o poder especialista, é necessário que B ganhe a confiança e aceitação do seu conhecimento por A.

O poder especialista é mais restrito do que o poder referente porque o poder é limitado à sua área de especialização. Dessa forma, se B tenta utilizar poder além da sua área de conhecimento, o seu poder tende a ser reduzido.

O poder coercivo diminui a atração de B para A e aumenta a resistência, ao passo que o poder de recompensa aumenta a atração e diminui a resistência. Contudo, se a coerção é considerada legítima, ela irá produzir menos resistência.

Uma versão aperfeiçoada de French e Raven (1959) foi elaborada por Bacharach e Lawler (1980). Esta teoria é particularmente adequada, pois identifica adicionais características pertinentes e subdivide o poder em duas novas categorias (bases e fontes). Esta classificação auxilia na avaliação das porquê as pessoas têm poder (fontes) e como ele é usado (bases). As fontes de poder são descritas como as origens e a fundação de um poder do indivíduo. As bases de poder são os meios através dos quais as fontes são utilizadas. As principais fontes de poder podem ser resumidas como:

- Pessoal: poder atribuído a uma influência de características pessoais (ex.: carisma).
- Especialista: poder baseado na posse de conhecimentos especializados e/ou habilidades.
- Oportunidade: influência obtida como resultado de circunstâncias decorrentes de onde as informações e/ou recursos podem ser encontrados e controlados. Às vezes é referida como "estar no lugar certo no momento certo do exercício do poder".
- Posição: influência proveniente de uma posição formal em uma hierarquia organizacional. Às vezes também referida como "poder legítimo".



As bases do poder podem ser descritas como:

- Coercivo: poder capaz de reter as recompensas para suportar as sanções e punições, como meios de controlo.
- Recompensa: capacidade de utilizar incentivos extrínsecos e intrínsecos para comportamentos ilícitos.
- Persuasivo: habilidades interpessoais podem ser utilizadas para negociar, convencer e/ou persuadir outros.
- Conhecimento: capacidade de controlo de uma informação única e valiosa.

Na perspetiva micropolítica das organizações são considerados pelos especialistas, (Bacharach, 1988, Hoyle, 1986) dois tipos de poder: poder de autoridade e de influência. A autoridade está relacionada com o poder formal e situa-se na estrutura hierárquica da organização enquanto a influência se relaciona com o poder informal e tem por base o carisma, o conhecimento, a experiência pessoal ou o controlo dos recursos.

A negociação nas organizações escolares implica a troca de bens que permite aos atores escolares atingirem os objetivos da organização assim como os seus próprios objetivos. Esses bens de troca entre professores e Diretores/gestores poderão corresponder por parte dos Diretores/gestores a uma distribuição de recursos materiais, um aumento da autoestima, a potenciação da autonomia e aplicação flexível de regras e por parte dos professores: desenvolver estima ao Diretor, apoiar aos seus objetivos, refletir sobre a sua liderança, agir em conformidade com as regras e contribuir para uma boa reputação da escola. Como refere Costa (1996: 85):

"Um dos casos típicos de conflitualidade (e por consequência, também de negociação e de troca de bens) nas organizações escolares (designadamente na confrontação entre os responsáveis hierárquicos e a classe docente) é o que tem a ver com a implementação de reformas educativas e com a introdução de inovações pedagógicas. "

Costa (1986) realça ainda que a capacidade de influenciar pode assumir diversas formas como autoridade, maior preparação, mais recursos financeiros, maior disponibilidade de tempo, maior legitimidade no objeto da contenda, grau de determinação e persistência do negociador, maior experiência em negociar, maior conhecimento das sanções em caso de falha de negociação, etc. Assim, a política interna das organizações é determinante nas formas estruturais, na

manipulação das características envolventes da organização escolar e na escolha dos padrões de desempenho. São considerados fatores ambientais, fundamentais na gestão estratégica, instituições concorrentes, sindicatos e, mesmo a administração central, que apesar de fazerem restrições à estrutura da organização escolar, não colidem com a mesma.

A gestão estratégica envolve o conjunto de decisões de gestão e ações que determinam o futuro de uma organização, contemplando ainda a análise do ambiente, a formulação e a implantação da estratégia, a sua avaliação e controlo. De acordo com Bilhim (1996: 311):

“A gestão estratégica implica a tomada de decisão sobre o que a organização deverá fazer para passar do estágio atual ao desejável estágio futuro, e a garantia de que todas as ações necessárias serão implementadas com sucesso, com vista a atingir tal meta.”

A concretização da gestão estratégica envolve luta de interesses, o que pressupõe tratar-se de um processo conflitual que exige negociação e consciencialização. Para Estêvão (1998: 14) a gestão estratégica apresenta um conjunto de características como:

- “- Orquestração de todos os recursos da organização para a obtenção de vantagens competitivas;
- Consiste numa série de etapas repetidas de modo cíclico exigindo um reajustamento contínuo;
- Propicia um enquadramento que orienta a condução de outras fases da gestão (tais como: orçamentação, avaliação de recursos, elaboração de programas, etc.);
- Valoriza a flexibilidade e a criatividade, mantendo uma articulação interna mais débil de todos os componentes e processos organizacionais;
- Difícil de realizar, dado exigir que a organização, em vez de aguardar o desenrolar dos acontecimentos ou das crises, corra o risco de escolher alternativas;
- Ambiciona construir o futuro da organização, trabalhando numa perspectiva de longo prazo.”

Segundo Tavares (2008: 29), apesar do modelo de gestão estratégica se deparar com algumas dificuldades para se impor nas organizações públicas e em particular nas organizações escolares, pensa-se que poderá ser importante a sua utilização para que as escolas não fiquem reféns das políticas educativas nacionais. Este facto implicará uma autonomia de atuação proactiva por parte dos gestores e restante comunidade educativa, podendo ser um desafio à construção de organizações escolares com identidades diferenciadas.

A partir do quadro das fases da gestão estratégica: ambição estratégica, fins, objetivos, diagnóstico, opções estratégicas, decisão estratégica, implantação organizacional e comportamental e controlo, é possível afirmar que esta gestão nas escolas implicará responsabilidades e tarefas que obriguem a que:

- se defina a ambição e a missão da escola (definição do sector ou aspeto da escola em que todos devem investir);
- se discriminem os valores, as crenças, as atitudes que deem um cunho próprio ao modo como as coisas são feitas;
- se estabeleçam e coordenem políticas;
- se definam fins e os objetivos de modo a tornar mais objetiva a ambição da escola;
- se diagnostiquem possíveis áreas em que a escola pode adquirir vantagens competitivas face às outras escolas;
- se identifiquem os destinatários, os parceiros e os supervisores, assim como as suas necessidades;
- se detetem os pontos de fertilidade inovadora da escola e se estabeleçam os fatores críticos de sucesso;
- se analisem rumos estratégicos possíveis de crescimento, no sentido de ser escolhida a direção estratégica considerada mais viável e enriquecedora para todos os atores;
- se desenvolva a estratégia selecionada, mobilizando-se conceitos, ideias e planos para realizar com êxito os objetivos;
- se reelabore a estrutura organizacional para facilitar a consecução das atividades segundo a ambição, a filosofia, a estratégia e as políticas;
- se considerem outras variáveis da organização interna (como as subculturas, estilos de gestão, as pessoas);
- se forneçam recursos (humanos, materiais e financeiros) suficientes;
- se envolvam todos os atores de modo a que a construção do futuro não seja propriedade só de alguns .

A gestão escolar consiste num processo contínuo de tomada de decisões. Na esfera conceptual poderemos remeter-nos à teoria clássica da decisão que defende que a tomada de decisão resulta de um processo racional, através do qual os decisores escolhem a melhor alternativa para que sejam atingidos os objetivos pretendidos. De acordo com esta teoria, os decisores, a partir do conhecimento dos objetivos, analisam as informações, identificam e avaliam as

alternativas de ação e escolhem a melhor opção. Para Drucker (1986) este processo desenvolve-se ao longo das seguintes etapas:

- 1ª - Definição dos objetivos;
- 2ª - Identificação das alternativas;
- 3ª - Avaliação das alternativas;
- 4ª - Decisão;
- 5ª - Implementação da decisão
- 6ª - Avaliação e controlo.

Neste processo, o decisor deverá analisar todas as alternativas possíveis e escolher, de forma racional a opção que permita maximizar a ação face aos objetivos desejados.

Os processos de tomada de decisões podem ser abordados segundo três níveis de análise: nível individual, nível grupal e nível organizacional, apresentando características específicas consoante as teorias e os modelos a partir dos quais se estudam.

Fonseca (1998: 38) considera que o processo de tomada de decisões está presente em todas as funções administrativas; ao nível dos atores escolares, nomeadamente, os docentes desenvolvem atividades de planificação, coordenação, orientação e execução que influenciam de diferentes modos a organização.

A escola como 'arena política' é frequentemente uma instância onde o poder de decisão se encontra debilmente centralizado, uma vez que se distribui por grupos de interesses com os mais diversos objetivos e metas. Os atores escolares desenvolvem atividades como planificação, coordenação, orientação e execução que influenciam de modos diferentes a organização.

As conceções de poder, conflito, interesse, decisão, negociação e gestão estratégica irão assumir um estatuto de relevância na análise das organizações educativas, que são vistas como "sistemas plurais, muitas vezes fraturados pelos conflitos" (Baldrige, 1971: 26, 107) mas em que a análise da ordem e da cooperação, a análise das formas de "negociação" tanto quanto das formas de conflito, faz sentido ser convocada já que estas formas, na sua correlação, originam as relações de poder que se operam nas organizações educativas (Bacharach, 1988: 282).

A tomada de decisão resulta do combate entre os atores educativos ou entre grupos destes, pelo controlo das margens de incerteza e para a redução da mesma na organização.

Especificamente nas escolas, as tomadas de decisão resultam do confronto entre vários grupos, procurando controlar as margens de autonomia permitidas pela burocracia imposta pelos normativos legais. Lima (1998b: 592) enfatiza o facto de as estruturas formais-legais, nas escolas, não serem as únicas que imperam, mesmo quando limitadas aos textos jurídicos, citando:

“E torna-se, sobretudo, clara a dimensão política e estratégica da acção organizada, os choques entre racionalidades distintamente ancoradas, as tensões e os conflitos de interesses, não apenas entre atores centrais e atores periféricos, mas também no interior destas categorias.”

Neste contexto surge a ‘infidelidade normativa’ resultado da exploração das margens de ambiguidade dos normativos, nomenclatura do mesmo autor (1998b: 592) “que se torna usual numa administração escolar centralizada”. “A expressão das capacidades estratégicas dos atores e do exercício (político) de margens de autonomia relativa” permite adequar uma gestão burocrática aos próprios interesses e objetivos pessoais ou grupais.

O conceito de “arena política” leva-nos a uma sobreposição do jogo político dos atores, relativamente à organização burocrática da instituição. Esta visão é abordada por Silva (2004: 232) na caracterização da universidade, referindo o facto das “estruturas, mais do que arranjos ao serviço da eficiência organizacional, são retratadas como ‘arenas de luta’ onde se travam disputas e os derrotados de hoje podem ser os vencedores de amanhã”.

Uma das vertentes no modelo de gestão burocrática desconcentrada das nossas escolas, em que é notória esta situação, é a eleição do Diretor pelo Conselho Geral, sendo este gestor um entre os seus pares. Num determinado momento, um candidato pode ser recusado e noutro momento, noutro contexto, pode ser admitido.

Na escola secundária os cargos de gestão intermédia, em particular, são determinados, por este tipo de situação, apesar do poder decisório, que é atribuído ao Diretor, um docente poderá ser escolhido/aceite pelo grupo que vai gerir, em determinada situação, noutro poderá ser preterido.

Não devemos esquecer que todas estas nomeações/escolhas estão regulamentadas quer a nível da legislação do Ministério da Educação, quer no Regulamento Interno das escolas. Apesar da pretensão de uma organização eficaz, pode-se afirmar que, um olhar sobre o funcionamento da escola secundária, nos permite observar um campo de batalha. Partilhamos, assim, da perspetiva de Silva (2004: 232):

“Existe um espaço de competição onde cada actor social, individual ou coletivo, procura utilizar de forma estratégica, a sua margem de liberdade, preservando o seu controlo sobre “zonas de incerteza” relevantes para a consecução dos seus objetivos”

A metáfora da escola como ‘arena política’ permite-nos entender esta organização numa perspetiva de dominação no processo de gestão. Silva (2004: 234) propõe uma relação biunívoca entre a vertente burocrática e política da organização da universidade, que nós consideramos aplicável à escola secundária, pois encontramos ponto de toque entre estas duas vertentes da organização.

Consideramos os dois sistemas de dominação, isto é, nas escolas existe uma hierarquia de atores escolares que dominam e são dominados, de acordo com a posição que ocupam no organograma, no entanto, a exploração das zonas de incerteza dos normativos, a “autonomia clandestina” dos atores, permite-lhes influenciar as decisões e o poder exercido pelos mesmo.

Seguindo a perspetiva de Silva (2004: 234):

“Ambos são sistemas de dominação que usam o poder como base da influência que exercem sobre os indivíduos, enquanto atores que, por força de redução das suas “zonas de incerteza”, ficam sujeitos a uma regulação da conduta que se pretende que esteja em conformidade com os padrões definidos.”

Na escola secundária burocratizada e subordinada aos normativos da Administração Central, exploram-se as margens de autonomia, os atores escolares organizam-se em grupos, motivados por interesses comuns, lealdade e até solidariedade. Destes grupos são emanadas decisões resultantes da discussão e do conflito, especialmente a nível do Conselho Pedagógico, que são posteriormente regulamentadas para aplicação, passando a estar integradas no domínio burocrático.

A implementação do novo modelo de gestão nas escolas secundárias, encontra uma organização fortemente burocratizada, no entanto, o debate, o

conflito, os grupos de interesse estarão envolvidos em processos de negociação. A tomada de decisão é o resultado dos debates entre os indivíduos e/ou grupos constituintes da organização na defesa dos seus interesses.

A negociação vai ter um papel muito importante nomeadamente ao nível da:

- elaboração do perfil do docente da organização educativa;
- aprovação dos estatutos para a eleição do Diretor;
- negociação prévia, entre os diferentes grupos de interesse, para a eleição do Diretor;
- elaboração e interpretação do Projeto Educativo de Escola;
- construção do Regulamento Interno da Escola;
- organização anual do Plano Anual de Atividades;
- elaboração do Projeto Curricular de Escola.

O processo de tomada de decisão é contingencial, marcado pela presença de conflitos.

Consideramos que as racionalidades políticas florescem nas organizações escolares em análise. As diferentes pessoas e grupos com objetivos, valores, crenças, perceções e interesses também eles diferenciados envolvem-se em relações de negociação, mais ou menos consensuais, mais ou menos conflituosa.

A escola, nesta perspetiva, “não se apresenta como estável nem está concebida para satisfazer critérios de eficácia organizacional, refletindo antes, em cada momento, os interesses dominantes” refere Silva (2004: 232), o que nos permite compreender a escola como uma organização onde o “conflito é endémico” e o seu líder consegue prestígio “na defesa de interesses particulares e não por se concentrar na totalidade do sistema”.

### **3.A escola como “agência cultural”**

Uma agência é, por definição, um local de administração. Assim no contexto de ‘agência cultural’ pode a escola ser entendida como uma organização em que decorrem realizações que refletem o modo de viver, de pensar, de fazer e de sentir dos seres humanos.

A 'agência cultural' é, então, uma instância onde a produção cultural se dá por meio da troca de experiências, da expressão e da reflexão sobre a vida social e do debate sobre o cotidiano, sobre a educação, sobre as questões urbanas e, principalmente, sobre os direitos do cidadão.

Uma agência de cultura é uma área que reúne cultura de diversas formas, como exposições, bibliotecas, cinematecas, etc. É um local aberto à população em geral e tem como objetivo reunir pessoas interessadas em cultura, manter um constante incentivo à criação e descoberta de arte e do conhecimento, difundir a cultura entre a população, informando sobre suas mais diversas formas, desde a origem (história) até suas mais novas manifestações.

As informações fornecidas por uma agência cultural não devem ser aceitas passivamente, devem ser discutidas e o seu público deve ser alternativo, não deve existir um público preferencial, pelo que a escola deve estar aberta a todas as vivências dos seus atores, quer os internos quer os externos.

A construção de uma agência de cultura é uma decisão política que deve partir de um desejo comum de todos os agentes envolvidos, e refletirá o meio em que está inserida.

A visão da escola, isto é, a perspectiva que a comunidade tem dela, está intimamente ligada à construção da sua própria cultura, considerando os valores, os rituais e as tradições da instituição.

Na escola, os vários agentes educativos refletem sobre as suas atividades e atitudes, partilham um quadro de valores, em que cada pessoa, com a sua própria identidade em interação com os outros, constrói a sua visão e as suas realidades onde reafirmam os seus valores morais, éticos e profissionais, crenças, rituais, mitos e culturas. A escola é, portanto, um universo de significados, uma diversidade de interações, culturas, modos de ver, micropoderes formais e informais, interesses, convergências e divergências.

Esta imagem enquadra-se na abordagem comportamental da administração, mais propriamente, nas teorias do desenvolvimento organizacional, caracterizando-se como sendo uma escola diferente das outras, com uma especificidade própria que se traduz em diversas manifestações simbólicas.

Costa (1996), seguindo a perspectiva de Deal e Kennedy (1988), defende que a cultura organizacional resulta da identificação e partilha de valores, mitos,



heróis e outros elementos simbólicos, entre os membros da organização. Para ele, estas organizações são geridas por pessoas fundadoras ou gestores (heróis) que fogem à gestão tradicional e têm o papel de gestores do simbólico, sendo atores que se dedicam a perceber, a gerir, a construir, a moldar e a alterar a cultura. Uma organização terá uma cultura forte se o seu líder for um ator voltado para o amanhã e com capacidade de envolver todos os membros da organização na partilha dos elementos simbólicos.

A perspetiva da *cultura*, como englobando subculturas, enquadra-se nas escolas ocidentais, porque as sociedades ocidentais têm tradições filosóficas que envolvem a diversidade individual e cultural. Para Hargreaves (1998: 240) a interação entre os docentes é realizada “em situações nas quais os professores trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos colegas (enquanto escola como um todo), mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os Departamentos Curriculares das escolas secundárias”.

Mais do que nunca a perspetiva cultural permite-nos analisar os diferentes resultados escolares dos alunos, em que todos seguem um currículo definido ao nível da Administração Central e apresentam resultados díspares.

Concordamos que o currículo “não é à prova de professores” e que, talvez, as margens de autonomia permitidas expliquem, em parte, essas diferenças. Tal como afirma Ferreira (2007: 188) o desempenho dos alunos “depende das características culturais, do clima organizacional, dos recursos e das variáveis da escola [...] agora as escolas fazem diferença”.

Ao contrário de posições funcionalistas, que consideram a escola como mero veículo transmissor da cultura exterior da sociedade em que se insere, é necessária e curial uma perspetiva que contemple cada instituição escolar como um grupo social e detentora de uma cultura própria, que se consolidou ao longo do tempo de forma dinâmica. A cultura, de facto, não é algo que se impõe na pirâmide da organização, mas sim algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interação social (Santos Guerra, 2002).

Ferreira (2007: 189) considera ainda que a visão cultural da escola permite-nos reconhecer um novo contributo que consiste na emergência da dimensão simbólica e “que, no limite, permite criar e interpretar novas

articulações a partir da perspectiva política da ação das pessoas nas organizações”.

A cultura de escola remete, assim, para a existência, em cada escola, de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar (enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores) (Barroso, 2005) e que, por isso, demonstram que não se trata de um recetáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento ativo na sua reinterpretação e operacionalização.

A escola como ‘agência cultural’, na sua forma mais pura, seria um modelo de escola pedagogicamente mais rico que o da escola em vigor. Atualmente a escola é institucionalmente, unidimensional apresenta uma dimensão curricular estrita, constituída pelas disciplinas, seus programas e respetivo sistema de avaliação, com uma reduzida margem de autonomia. Esta dimensão reduz a educação a um processo puramente intelectualista.

A ‘agência cultural’ pretende, diferentemente ser pluridimensional, promovendo todas as dimensões constituintes da personalidade humana: a físico-motora, a intelectual, a afetiva, a estética e a ética. A escola, nesta perspectiva dá ênfase às atividades extracurriculares, escolhidas livremente pelos alunos e organizadas em clubes escolares ou situações educativas equivalentes.

É por isso que, como menciona Nóvoa (1995), a modernização do sistema educativo deve passar pela sua descentralização e por um investimento nas escolas como lugares de formação, que têm de adquirir mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado.

Esta visão de escola na prática do nosso país colide com obstáculos, por vezes quase intransponíveis, tais como, o quadro normativo e a hierarquização do sistema educativo que obriga também a que a aceitação de qualquer projeto de intervenção se torne algo de difícil, apenas porque traz consigo a ultrapassagem obrigatória de hábitos de trabalho enraizados.

A escola é avaliada pelos decisores, no que se refere à aplicabilidade e eficácia das reformas, contudo, a sua cultura e o seu contexto são, muitas vezes, ignorados. As reformas não consideram as pessoas que estão na escola,

os seus interesses e a cultura da instituição. Em suma, deixando de lado a opinião das pessoas que irão operar com as diretrizes emanadas da reforma, não é possível o total êxito dos objetivos impostos. (Souza, 2001).



# **CAPÍTULO III**

## **AUTONOMIA ESCOLAR:**

### **PERSPETIVAS**



## **1. Autonomia, o conceito**

O conceito de autonomia aparece na literatura académica associado à ideia de participação social, assim como à ideia de ampliação da participação política no que respeita à descentralização e desconcentração do poder. Pode-se considerar a autonomia como um conceito difícil de abordar.

Este conceito reveste-se de diferentes especificidades no contexto de cada teoria. Em todas as teorias coexistem duas condições essenciais ao conceito - liberdade (como independência do controlo de influências) e ação (sendo a capacidade de ação intencional). Um indivíduo autónomo age livremente de acordo com um plano próprio de forma análoga a um governo autónomo que administra o seu território e estabelece as suas políticas. Um indivíduo com autonomia diminuída é, pelo menos, em alguns aspetos, controlado por outros ou é incapaz de deliberar tendo como base planos próprios.

Em sentido literal a autonomia é o governo próprio, é a faculdade de uma entidade se governar por leis próprias, de estabelecer as suas próprias normas.

Kant (1999), na sua obra “Fundamentação da Metafísica dos Costumes”, propôs o Imperativo Categórico, que se resumia à “lei suprema da moralidade” assim expressa: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como um fim em si mesma e nunca como um meio”. Nesta perspetiva a autonomia não é incondicional, mas passa por um critério de universalidade. “A autonomia da vontade é a constituição da vontade, pela qual ela é para si mesma uma lei independentemente de como forem construídos os objetos do querer”. O princípio da autonomia é, pois, não escolher de outro modo, mas sim deste: que as máximas da escolha, no próprio querer, sejam ao mesmo tempo incluídas como lei universal. Sendo assim, Kant considera que a dignidade do homem, enquanto ser racional e moral, reside na sua autonomia e na autodeterminação da vontade.

A perspetiva de diferentes investigadores aponta para um carácter multifacetado do conceito.

A sujeição de uma organização autónoma com regras próprias ao controlo do poder central é referida por Barroso (1996: 17) quando afirma que:

“O conceito de autonomia etimologicamente está relacionado com a possibilidade de determinados indivíduos, situações ou grupos se poderem reger por um conjunto de regras próprias, no entanto, não é sinónimo de independência de um poder central, pelo que a gestão de uma organização poderá ser autónoma, mas será exercida “num contexto de interdependência e num sistema de relações.”

A definição de autonomia só é possível em relação a um referencial, pelo que, citando Barroso (1996: 17) “é um conceito relacional pelo que se exerce num contexto de interdependências”.

Empiricamente a autonomia pode ser associada a uma situação de autogestão da organização, isto colide com a realidade das organizações sociais, em que as relações entre indivíduo determinam, naturalmente, limites estreitos de autonomia, sendo assim a autonomia é sempre relativa.

Aplicando o conceito de autonomia à organização escolar, Barroso define dois tipos de autonomia: a “*autonomia decretada*” e a “*autonomia construída*”.

A “*autonomia decretada*” – refletindo o ponto de vista jurídico-administrativo, (sendo essa, o reconhecimento da autonomia das escolas) traduz-se num conjunto de competências definidas normativamente para decidirem sobre matérias relevantes ligadas à definição de objetivos, às modalidades de organização, à programação de atividades e à aplicação de recursos. No quadro do sistema público de ensino esta autonomia é sempre relativa, pois é condicionada quer pelos poderes da tutela e da superintendência do governo e da administração pública, quer do poder local (1996: 20).

A “*autonomia construída*” – além de uma autonomia “regulamentada” existe também a necessidade de alargá-la a outras áreas não contempladas legalmente, isto é, a perspetiva jurídico-administrativa privilegiada na “autonomia decretada” passa para segundo plano dando-se maior ênfase à vertente sócio organizacional, em que a autonomia é vista como uma propriedade construída pela própria organização social, que lhe permite estruturar-se em função de objetivos próprios (1996: 20).

A “autonomia decretada” é referenciada nos normativos legais como:

*Decreto-Lei nº 43/89 – “O decreto da autonomia”*

“A autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e actividades de



complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira.” “O exercício da autonomia da escola propiciará a emergência de uma saudável diversidade no quadro do respeito pelos normativos de carácter geral, os quais assegurarão a unidade do todo nacional e a prossecução de objectivos educacionais nucleares.”

*Decreto-Lei nº 115-A/98*

“A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.”

*Decreto-Lei n.º 75/2008 - Regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas*

“O reforço da autonomia das escolas. A necessidade de reforçar a autonomia das escolas tem sido reclamada por todos os sectores de opinião.”

“Convém considerar que a autonomia constitui não um princípio abstracto ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação.”

A autonomia, nomeadamente, a autonomia escolar, além de “respeitar os normativos de carácter geral” é um *campo de forças* onde se relacionam os diferentes detentores de influência interna e de influência externa, sendo eles: o governo, a administração, os professores, os alunos, os pais e outros membros da comunidade local.

Barroso (1996: 24) descreve ainda situações de *heteronomia absoluta* e de quase completa *anomia*.

A *heteronomia absoluta* corresponde à situação em que os responsáveis pela gestão dependem totalmente da administração, onde todas as decisões são determinadas pelo que está regulamentado. Se surgirem situações que não estejam regulamentadas surge a necessidade de solicitar ajuda aos órgãos de administração central.

Nas situações de quase completa *anomia* as regras não estão definidas e não são claras, não são cumpridas as normas da administração, mas os responsáveis pela gestão não são capazes de produzir normas e valores alternativos. O não cumprimento das normas regulamentadas pode ser por impossibilidade, recusa ou negligência.

O mesmo autor considera “que houve muitas situações em que as escolas souberam construir uma real autonomia, quer aproveitando os espaços de decisão legalmente consagrados, quer desenvolvendo autonomias clandestinas”. A este propósito Barroso (1996: 25) refere:

“Trata-se de uma autonomia que se traduz em “infidelidades normativas” (Licínio Lima, 1992), através das quais os órgãos de gestão “contornam” certos preceitos legais que impedem (ou dificultam) a tomada de decisão em domínios considerados estrategicamente importantes para realizar determinados objectivos da escola. É o caso, principalmente, da aquisição de materiais e equipamentos, da gestão de certas rubricas orçamentais, ou da utilização de dotações de horários docentes para actividades não lectivas, etc.”

O normativismo de autonomia regulamentada encontra na escola barreiras de aplicação, existindo frequentemente roturas que Lima (1998: 176) refere como infidelidades normativas, referindo a este propósito (1998: 177):

“Realçada a infidelidade normativa como contraponto do normativismo, parte-se do pressuposto de que as duas orientações existirão. Não só porque a conformidade é em certos graus, indispensável à acção de organização, ou ainda porque não é credível que um sistema centralizado possa comportar uma infidelidade generalizada, mas também porque o normativismo pode ser favorável para os atores.”

A centralização das decisões do nosso sistema educativo, burocrático e hierarquicamente organizado, tendo como órgão central de decisão o Ministério da Educação e apresentando uma desconcentração patenteada desde as Direções Regionais até ao nível na escola na figura do Diretor, potencia uma interpretação diferenciada dos normativos legais pelos diferentes níveis de decisores. A aplicação dos normativos em diferentes realidades próprias de cada instituição irá dificultar o controlo por parte do topo da hierarquia.

As semelhanças entre estes conceitos existem na medida em que as escolas tentam explorar todos os espaços de autonomia possíveis mas, devido à falta de meios adequados e à contradição existente na legislação, ficam-se apenas por registos simbólicos.

Abordando os sentidos e as práticas da autonomia, Ferreira (2007) refere vários tipos de autonomia:

“a) “**Autonomia requentada**” (2007:141) exemplificando o hiato entre a teoria (retórica da autonomia) e a prática autonómica. Demonstra essencialmente uma diferenciação temporal entre a intenção de uma vida autónoma e a sua própria realização.”

Esta autora inclui o conceito assim designado como “ autonomia como princípio, processo de liberdade do sujeito, querendo com isto recordar que ao sentido de autonomia é fundamental uma práxis, sumariamente entendida como uma acção-reflexão-acção, em exercício, uma prática reflectida, uma atitude crítica, uma decisão de um dado sujeito.”

b) “**Quase autonomia**” (2007: 142) à qual “Está subjacente uma lógica de filosofia de mercado no sentido em que a preocupação se concentra na lei da procura e na diversificação de oferta e na competitividade”. Considera que “ nesta lógica, a autonomia desenvolve-se em torno de mais-valia e eficácia, descurando-se aspectos de desenvolvimento e partilha de poderes dos atores”, “uma autonomia ao serviço de uns e concentrada num raciocínio do lucro e calculista.”

c) “**Autonomia redonda**” (2007: 144) definida como “uma leitura do contexto e de acção numa forma circular e de fechamento, hipócrita e somente de direito legal e que resulta das condições exigidas e das negadas pela administração central, o que não é promotor de autonomia escolar” “ pode afirmar-se que a autonomia redonda é o fracasso da autonomia, numa autonomia sem jeito, sem esperança ou mudanças, sem princípio ou fim.”

d) “**Autonomia crítica**” (2007: 145) resultará num fracasso de desenvolvimento e relaxação da autonomia. Em síntese, esta perspectiva da crise de autonomia será, então, espelhada na falta de participação activa e democrática, espelhada na falta de participação activa e democrática, na permanência (simultânea e paradoxal) das lógicas escolares e na resistência ao projecto de autonomia.”

e) “**Autonomia sensata**” (2007: 145-151) afigura-se como uma autonomia desejável, possível e utópica. [...] são autonomias inovadoras e prolongadas, são praticadas em treino diário, são autonomias de recombinação de acções ou de reconciliação, são autonomias que se aprofundam reinterpretando ou reanimando as culturas de cada escola.”

## 2. A autonomia escolar

O termo «autonomia» tem sido alvo de diferentes aceções. Significa, contudo, uma prática social em que os próprios atores têm o poder de definir as normas que incidem sobre os seus próprios atos, em detrimento de qualquer outro, o que implica que em contexto educativo existam situações onde ninguém pode suprimir totalmente a capacidade de decisão e acção dos atores sociais.

Quanto às suas dimensões, temos a considerar as diferentes áreas de incidência da autonomia das escolas: pedagógica, científica, administrativa, financeira, de contratação de professores, etc.

Considerando que a autonomia deve partir da própria vontade das escolas e não sendo uma imposição legal nesse sentido, então não deveria depender de um processo determinado pela administração central, mas sim da vontade de cada escola ser autónoma.

Seguindo uma perspetiva de construção da autonomia escolar, Afonso (2000: 205) refere que esta consiste na capacidade que a escola tem, enquanto sistema de ação concreta, de gerir as relações com o exterior e de produzir internamente uma identidade. Afirmar-se, assim, como a expressão da unidade social que é a escola, construída social e politicamente pela interação dos diferentes atores organizacionais.

Esta perspetiva da “autonomia construída”, de João Barroso (1996), operativa e desenvolvida numa abordagem sócio-organizacional, resultado da ação dos atores será algo que, segundo Bolívar (2000: 218):

“Expressa um modo organizado de levar a cabo a educação e, como tal, é fruto de uma construção social a partir da coordenação dos actores numa acção colectiva, pelo que não é algo que se possa decretar com uma lei. A autonomia deverá ser construída em cada organização”.

Como foi referido anteriormente, as escolas sempre tiveram uma margem de autonomia que, neste momento, se encontra cada vez mais limitada pelos normativos legais. A administração central tem desenvolvido esforços no sentido da diminuição dessas margens da autonomia.

Refletindo sobre o centralismo da imposição normativa da autonomia, Martins (2005: 49) considera que a autonomia das escolas encontra barreiras no nosso país, à semelhança dos países do Sul da Europa pela grande dificuldade em concretizar a descentralização do sistema educativo. Refere que o processo de implementação da autonomia no nosso país seguiu uma estratégia centralista, de cima para baixo enquanto noutros países adquiriu características diferentes.

O Estado estrutura e divulga um conjunto de diplomas legais, “os decretos da autonomia” que promovem o desenvolvimento de uma autonomia e descentralização, sendo eles:

- O Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, que define o regime jurídico de autonomia das escolas do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário;
- O Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos básico e Secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.
- O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, introduz alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar.

### 3. Análise comparativa dos “decretos da autonomia”

Considerando que é no preâmbulo que se explicitam os desígnios e as grandes linhas que estão por detrás das mudanças que se pretendem introduzir com o normativo-legal - segue-se uma análise dos preâmbulos do Decreto-Lei nº 43/89, do Decreto-Lei nº 115-A/98 e do Decreto-Lei nº 75/2008, havendo referências pontuais à sua concretização no campo normativo.

A análise contempla quatro vertentes: a democraticidade (quadro IV) a participação (quadro V), a autonomia (quadro VI) e a descentralização (quadro VII.)

**Quadro IV- Comparação da vertente - democraticidade**

Decreto-Lei nº 43/89	Decreto-Lei nº 115 A/98	Decreto-Lei nº 75/2008
<p>Democracia representativa e democracia participada.</p> <p>“Artigo 3.º</p> <p>c) Democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola; “</p>	<p>Refere a gestão democrática e “o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização”:</p> <p><i>Preâmbulo:</i> “A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.”</p> <p>“<i>Artigo 4.º</i> Princípios orientadores da administração das escolas</p> <p>c) Representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa;”</p>	<p>O termo democracia nunca é referido no texto do decreto. O processo democrático é referenciado nos <i>Princípios gerais Artigo 3º:</i></p> <p>“b) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos;</p> <p>d) Assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa”.</p> <p>Preconiza, para tal, a criação de um órgão colegial, o Conselho Geral - ao qual cabe a aprovação do Regulamento Interno, o Projecto Educativo e o Plano Anual de Actividades e acompanhamento da sua concretização.</p> <p>Neste órgão tem representação o pessoal docente, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, autarquia e comunidade local.</p> <p><i>O número de docentes representa menos de metade dos elementos.</i></p>

**Quadro V- Comparação da vertente - participação**

Decreto-Lei nº 43/89	Decreto-Lei nº 115-A/98	Decreto-Lei nº 75/2008
<p>Pretende “redimensionar o perfil e a atuação das escolas nos planos, cultural, pedagógico, administrativo-financeiro, alargando a sua capacidade de diálogo com a comunidade em que se inserem.</p> <p>Tal é visível na definição de autonomia no artigo 2º, “a capacidade de elaboração e realização de um Projecto Educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”.</p>	<p>Introduz a noção de parceria e de sociedade civil.</p> <p>Valoriza a participação dos diversos intervenientes no processo educativo e a partilha de responsabilidade.</p>	<p>Este decreto preconiza um grande reforço de participação da comunidade na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino favorecendo a constituição de lideranças fortes.</p> <p>Trata-se de reforçar a participação da família e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino.</p>

**Quadro VI- Comparação da vertente - autonomia**

Decreto-Lei nº 43/89	Decreto-Lei nº 115-A/98	Decreto-Lei nº 75/2008
<p>A autonomia é um conceito omnipresente ao longo de todo o texto.</p> <p>É indicada como fator de mudança da administração educacional, cuja concretização será através do Projeto Educativo de Escola .</p> <p>“O quadro orientador da autonomia da escola é genérico e flexível, evitando uma regulamentação limitativa”.</p> <p>“A transferência de competências e poderes para a escola deve ser progressiva.”</p> <p>Implementa a possibilidade da diversidade dentro da unidade:</p> <p>“O exercício da autonomia da escola propiciará a emergência de uma saudável diversidade no <i>quadro do</i></p>	<p>A autonomia é um conceito ubíquo. A própria designação do Decreto é clara: “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação”.</p> <p>É evidente a autonomia no processo de administração e gestão, assim como em relação ao estabelecimento de ensino.</p> <p>Independentemente dos níveis de autonomia que os normativos do decreto permitam concretizar ou a adequação de meios para tais fins, neste Decreto o modelo de gestão e administração surge enquadrado na própria autonomia, que mais do que da gestão é (poderá ser) do próprio estabelecimento.</p>	<p>Neste decreto a definição de autonomia segue novos rumos: “a autonomia não constitui um princípio abstrato, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação”.</p> <p>A autonomia tem como objectivo tornar as escolas mais eficazes e eficientes.</p> <p>Este decreto pretende reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia de execução de medidas de política educativa e da prestação do <i>serviço público de educação</i>.</p> <p>Exalta a importância da avaliação externa, como</p>

<p><u>respeito pelos normativos de carácter geral.</u></p> <p>Preconiza a existência de autonomia cultural, autonomia pedagógica e autonomia administrativa escolar.</p> <p>Permite a criação de planos curriculares regionais e locais, a organização de actividades de complemento curricular e compensação educativa.</p>		<p>garantia da sustentabilidade da autonomia e do princípio da responsabilidade e prestação de serviço público, assim como satisfaz as condições de equidade e igualdade.</p>
--	--	---

#### Quadro VII- Comparação da vertente - descentralização

Decreto-Lei nº 43/89	Decreto-Lei nº 115 A/98	Decreto-Lei nº 75/2008
<p>Faz referência clara à necessidade da descentralização, numa perspectiva de retórica, pois não há acompanhamento normativo:</p> <p>“ A reforma educativa não se pode realizar sem a reorganização da administração educacional, visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local. “Alargando [...] a sua capacidade de diálogo (das escolas) com a comunidade onde se inserem”.</p>	<p>A descentralização é uma referência permanente e evidente nas palavras que iniciam o preâmbulo: “A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação”.</p> <p>A descentralização surge associada à noção de desenvolvimento e ordenamento do território: “Preconiza-se, assim, a realização de uma política coerente e eficaz de rede educativa, numa lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado.”</p> <p>Já previa a criação de <i>agrupamentos de escola</i>: “O desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias.”</p>	<p>Este decreto institui uma maior desconcentração do poder central, criando o cargo do Director .</p> <p>O Director é eleito pelo Conselho Geral, ao qual é obrigado à prestação de contas, podendo ser eleito ou destituído do cargo pelo mesmo.</p> <p>O Director será responsável pela gestão administrativa, financeira e pedagógica, sendo por isto Presidente do Conselho Pedagógico.</p> <p>A criação do cargo de Director centraliza numa só pessoa toda a responsabilidade e todo o poder, cria-se assim um órgão de gestão unipessoal terminando com um órgão de poder colegial.</p>

Os normativos em catadupa sempre característicos da administração do sistema educativo do nosso país surgiram numa série de reformas, que se sucederam, aparentemente, sem avaliar os resultados das anteriores e aproveitar os aspetos positivos das mesmas.

É notório o aumento da margem de autonomia concedida (quadro VI) às escolas pelos sucessivos governos, independentemente do partido que os constituem.

O processo de implementação da autonomia iniciou-se com o Decreto-Lei nº 43/89 - o “decreto da autonomia” do ministro Roberto Carneiro, o qual Barroso (1998) considera apresentar limitações, como sejam:

- a) O *carácter sectorial das medidas propostas*: a legislação não abrangia o pré-escolar nem o 1º ciclo e contemplava a mudança em torno do Projecto Educativo, ao contrário da proposta do autor que além de ser para a totalidade do ensino não superior, preconizava um processo de descentralização com a necessária articulação com as autarquias e necessária reestruturação dos serviços da administração central.
- b) O *carácter indiferenciado e compulsivo das medidas propostas*: a legislação não tinha em conta as diferenças existentes entre as escolas relativamente ao alargamento das suas atribuições e competências, após uma experimentação podia ser compulsivamente generalizada a todas as escolas, contrariando um processo indutivo e faseado.
- c) *Ausência de um programa claro de transferência de competências e afectação de recursos*: exceptuando as alterações no domínio financeiro, as diferentes formas de autonomia referenciadas não passam de um enunciado de intenções, pois não se especificam os meios e os recursos necessários, nem a alteração do regime de competências da administração central e desconcentrada, nem das escolas.

O Decreto-Lei nº 43/89 inicia a descentralização (quadro VII) do poder para os órgãos regionais de educação, tentando diluir a imagem centralizadora dos órgãos de decisão. Este documento promove a transferência de algumas competências para as escolas, abrindo portas à descentralização de poderes.

A autonomia da escola inicia-se na área da administração escolar, permitindo à escola a definição por meios próprios das linhas de ação e os documentos que serão a base da sua identidade, como sejam, o Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades ou Plano Anual de Escola. Este documento integra uma fase “virtual” da autonomia, sem que, por isso, tivesse sido regulamentado e, por isso, não se verificaram efeitos nas práticas educativas.



No que diz respeito ao Decreto-Lei nº 115-A/98, o poder central, ao delegar, efetivamente, competências e desconcentrando a gestão de um sistema educativo fica com uma gestão mais facilitada, já que o controlo à distância por normas e decretos apresentava muitas lacunas.

Considerando a massificação do ensino no nosso país, preconizando uma escolaridade mais alargada, com o objetivo de uma maior exigência a nível da qualificação profissional, este normativo preconiza a promoção da igualdade de oportunidades e de justiça social. A este propósito Martins (2001: 35) considera que este normativo:

“Incorpora a experiência de anos de democracia representativa, consagra regras claras de responsabilização e prevê a figura inovadora dos contratos de autonomia. Se administração e gestão obedecem a regras essenciais que são comuns a todas as escolas, também é verdade que tem de se partir das situações concretas para a configuração da autonomia. Por isso há que distinguir as escolas e os projectos educativos que estejam mais aptos a assumir essa autonomia, cabendo ao Estado o papel e a responsabilidade de regular e garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações.”

O Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, procura redefinir o quadro organizativo das escolas públicas concebendo a autonomia como sendo:

“O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu Projecto Educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (art.º 3, ponto 1).

Neste decreto surge o faseamento do desenvolvimento da autonomia das escolas, enfatizando os níveis de competência e capacidade demonstrada pela escola, conforme vem referido no documento:

“A autonomia da escola desenvolve-se e aprofunda-se com base na iniciativa desta e segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício” (art.º 47, ponto 1).

A realidade de cada instituição de ensino é enfatizada no sentido de a autonomia ser adequada aos meios, ao contexto da escola, fazendo referência à importância da definição de um Projeto Educativo (quadro VI e VII) adequado à sua realidade. Neste sentido, o seu preâmbulo refere o seguinte:

“A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude de administração central,

regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo do Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes, pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos, de forma consistente com o seu Projecto Educativo.”

Esta lei pretende levar as escolas a assumirem-se como centros das políticas educativas de modo a que, a partir do Projeto Educativo de cada instituição, se consubstancie a vontade, os interesses e as necessidades “dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local” (Decreto-Lei nº 115-A/98). Nesta perspetiva a escola será responsável pelo desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa, que resultaria de um espírito de desenvolvimento de competências crescentes para a resolução dos seus problemas específicos.

As políticas educativas durante o regime democrático até 1999 apresentaram uma evolução normativa no sentido de dar maior autonomia à escola e de envolver mais diretamente o município na política educativa local, verificando-se ainda a possibilidade de modalidades contratuais de regulação das intervenções educativas entre os vários parceiros ocupando um campo deixado aberto pela descentralização administrativa (Martins, 2001: 37).

A publicação do Decreto-Lei nº 75/2008 aponta no sentido de uma maior autonomia da instituição de ensino mas, em contrapartida, diminui o “poder dos professores” que “perdem a escola” (quadro IV), pois a sua representatividade é diminuída nos órgãos de gestão. Apesar de o diretor continuar a ser um docente, este passa a representar o ministério na escola, constituindo-se um representante do poder central. O Diretor não “fica refém” dos seus eleitores, que, até este momento, eram, na sua maioria, os docentes, pois este decreto preconiza a sua eleição por votação universal não direta. O Conselho Pedagógico, além de presidido pelo Diretor apenas terá os Coordenadores dos Departamentos determinados nos normativos legais (que englobam vários grupos disciplinares) o que faz diminuir significativamente o número de docentes no órgão. O Conselho Geral apresenta uma proporção de nove docentes para vinte e um elementos (número máximo de elementos), situação que os coloca em minoria. No caso dos Coordenadores de Departamento, estes

são nomeados, afastando-se da representatividade dos grupos disciplinares e tornando-se representantes do Diretor junto aos docentes que coordenam.

A publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que regulamenta o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas tem por objetivo reforçar a participação dos pais e encarregados de educação e das comunidades, na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, favorecer a constituição de lideranças fortes e reforçar a autonomia das escolas.

Esta organização da administração educativa centrada na escola vem favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades. Possibilita, ainda, a criação de uma cultura escolar e social de reconstrução da educação nos seus contextos sociais, pelos próprios agentes e comunidades locais.

Este documento surge na continuidade das medidas que têm sido recentemente implementadas na organização e na autonomia dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente, a delegação de competências da administração educativa e na atribuição de funções na contratação e na avaliação de desempenho do pessoal docente.

Com o objetivo de reforçar a participação dos pais e encarregados de educação e das comunidades, promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais, o normativo instituiu um órgão de direção estratégica designado por Conselho Geral.

Neste órgão têm representação o pessoal docente não docente, os pais e encarregados de educação, os alunos no caso dos adultos e do ensino secundário, as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas.

A este órgão colegial de Direção cabe-lhe a aprovação do Regulamento Interno, as decisões estratégicas e de planeamento definidas no Projeto Educativo e Plano de Atividades, assim como o acompanhamento da sua concretização, do qual resulta o relatório anual de atividades. Tem ainda, o poder de eleger e destituir o Diretor que terá de prestar contas do trabalho desenvolvido no desempenho do cargo.

A ideia de que a escola deve assumir o compromisso e o dever de “prestar contas” relativamente à comunidade que serve, associada à

necessidade de se estabelecer uma crescente aproximação escola-comunidade, está na base destas medidas. A criação do cargo de Diretor está relacionada com um outro objetivo deste normativo, relativamente à ideia de reforço das lideranças das escolas. Neste enquadramento legal, o documento refere:

“Impunha-se criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o Projecto Educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.”

Deste modo, o desempenho deste cargo, surge muito associado à ideia de responsabilização e de prestação de contas perante um órgão regulador que é o Conselho Geral. Neste âmbito, o diploma refere o seguinte: “A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.” Coadjuvado por um Subdiretor e por um pequeno número de adjuntos, o cargo de Diretor constituiu-se, no entanto, como um órgão unipessoal e não como um órgão colegial. Compete-lhe a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do Conselho Pedagógico.

Por esse motivo, o Diretor terá de ser um professor do ensino público, particular ou cooperativo, qualificado para o exercício destas funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar. O Diretor é selecionado através de um procedimento concursal e terá de cumprir um mandato de quatro anos.

É-lhe também atribuído o poder de designar os responsáveis pelos Departamentos Curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Um outro objetivo deste normativo prende-se com o reforço da autonomia das escolas e está estreitamente relacionado com a responsabilidade e com a prestação de contas.

A prestação de contas, para além de estar associada ao poder atribuído ao Conselho Geral, exigindo o desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e de avaliação externa.

O referido Decreto-Lei estabelece ainda, um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação

de primeiro nível (Departamentos Curriculares) com assento no Conselho Pedagógico e de acompanhamento aos alunos (conselhos e Diretores de Turma), estabelecendo-se um número limitado de membros e é dada às escolas a possibilidade de se auto-organizarem. O novo diploma mantém o princípio da contratualização da autonomia quanto à possibilidade de transferência de competências.

Macedo (1991: 131), por seu lado, afirma que a autonomia pressupõe auto-organização e refere que a escola:

“Ao auto-organizar-se, isto é, ao estruturar-se na realização de objetivos que define o sistema, diferencia-se de outros sistemas com quem está em inter-relação, criando a sua própria identidade.”

Assim, a autonomia pressupõe que se seja capaz de identificar e, assim, de se diferenciar dos outros. Mas esta capacidade de diferenciação só é possível na inter-relação com os outros. A este propósito Macedo (1991: 132) refere que:

“Quanto mais são as trocas de energia, informação e matéria que um sistema estabelece com o meio, maior é a sua riqueza, a sua complexidade, as suas possibilidades de construção de autonomia.”

Deste modo, considera que a essência da autonomia de escola, passa pela capacidade de efetuar trocas com os outros sistemas que envolvem a escola, ou seja, não é algo de adquirido, mas sim, algo que se vai construindo na inter-relação.

Sarmiento (1998: 17), centrando as suas considerações numa perspetiva sistémica de carácter mais restrito, considera que a análise da autonomia necessita do contributo da sociologia da ação. Os atores no contexto local, apesar de condicionados pela estrutura, interagem entre si, direcionando a sua ação, em função dos objetivos coletivos próprios. Neste âmbito, refere que:

“As interdependências sistémicas e estruturais colocam os atores nos contextos de acção, numa relação que muitas vezes é de constrangimento e de possibilidade de hetero e auto-regulação.”

Assume, assim, especial importância os comportamentos estratégicos que os atores adotem. Desta forma, Barroso (1996: 185-186) considera que a autonomia deve ser construída e não decretada. Mais do que a legislação, o que é importante é o modo como as escolas se apropriam das condições de

realização das práticas efetivamente autónomas. O autor considera que, tem de se ter em conta a especificidade da organização escolar, sendo construída pela interação dos diferentes atores. Esta interação conduz sempre ao aglutinar de diferentes interesses que é necessário saber articular. É isto que se depreende das suas palavras como se pode verificar:

“A autonomia da escola resulta sempre da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestionários, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber articular através de uma abordagem que podemos designar de “caleidoscópica”. A autonomia da escola não é a autonomia dos professores ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (interna e externa), dos quais se destacam o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local. Deste modo, a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à acção dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes atores organizacionais numa determinada escola.”

A autonomia das escolas continua, no entanto, comprometida, pois encontra-se diretamente dependente do resultado de ação concreta dos atores, que desenvolveram, até hoje, as suas práticas num contexto fortemente centralizado, proporcionando a desresponsabilização dos mesmos, dado que os objetivos eram definidos exteriormente à instituição de ensino.

É com base no contributo e nas ações individuais dos atores, através de um processo de inter-relação, que se constroem escolas, cujos alicerces assentam em ações colaborativas concretas e dinâmicas.

É indispensável considerar-se a escola como um todo, conjugando as ações individuais com o trabalho coletivo de coordenação das ações educativas. No entanto, como defende Canário (1992: 61), a totalidade é caracterizada por “processos de ação coletiva que não dependem essencialmente da ação de cada indivíduo”.

Sarmento (1998: 15) entende que a abordagem em torno da autonomia

“ao invés de possibilitar a colocação do debate educacional no seu próprio terreno – o da construção política da educação de massas e o estatuto das escolas como organizações participantes [...] no contexto da nossa contemporaneidade – impossibilita a análise das possibilidades transformadoras das escolas como espaços de participação.”

Nestas abordagens, a autoavaliação e a autorregulação mostram-se como ferramentas fundamentais para a implementação do processo de

autonomia das escolas. Poderemos afirmar que os contratos de autonomia se vão pautar pela exigência do cumprimento de objetivos definidos pela escola e que, para a sua consecução, necessitam de um Projeto Educativo adequado à sua realidade. Será, sem dúvida, necessária a implementação de uma estratégia eficaz de autorregulação e de prestação de contas à administração central.

O Projeto Educativo assume aqui um papel proeminente, que gerará, segundo Roldão (2000: 76), “uma escola com rosto”. Nele devem ser consideradas as diferentes dimensões que caracterizam o meio. A coerência que se estabelece entre o modo de agir e o público a quem essa ação se destina, não pode estar de forma alguma isolada do meio envolvente e das características da comunidade educativa de onde são originários os alunos.

#### **4. A autonomia no sistema educativo português**

O estudo da Administração Educacional ao longo da história do ensino em Portugal e, especialmente no período a que este trabalho se reporta, não pretende fazer uma análise exaustiva da história da autonomia, pois ultrapassaria os objetivos previamente definidos.

O sistema educativo português tem, desde a época do Marquês de Pombal, uma tradição burocrática, uniforme e centralizada, no entanto, como uma aparente contradição surgiu um clima favorável à “autonomia das escolas”. Esta aparente tendência para uma “maior liberdade de ação” dos atores escolares não passou muitas vezes da retórica incluída nos discursos políticos, muitas vezes por pressões da sociedade civil, exigindo cada vez mais qualidade no ensino, estabelecendo paralelismos com as empresas exigindo produtividade nas escolas e usando para isso os resultados escolares.

Perante uma culpabilização generalizada do sistema de ensino, pela situação do desenvolvimento tecnológico e industrial do país, com graves consequências em termos da economia nacional, os sucessivos governos após o 25 de Abril, caminham na direção de um sistema educativo que adquire contornos de serviço público de educação. A existência de uma centralização do controlo de um tão grande aparelho burocrático começava a tornar-se cada vez mais ineficaz. Perante tal situação, o poder central com caráter de

desresponsabilização e não de redução de controlo inicia um processo de concessão de autonomia às escolas.

#### **4.1. Autonomia no período republicano**

Barroso (1995: 403) considera que o aumento do número de professores e de alunos nos estabelecimentos de ensino, nesta altura foi a causa próxima da necessidade de fazer um “esforço de racionalização” do próprio “sistema de ensino”. Neste processo o autor defende, que a deslocação do processo normativo de um nível local para um nível central permitiu a regulamentação da administração, do seu funcionamento e “dos agentes que asseguraram esse funcionamento”, dando um papel secundário aos aspetos ligados à instrução e ao trabalho dos alunos nas classes.”

Neste contexto de mudança refere Barroso (1995: 403) que a “escola” que corresponderia ao estabelecimento de ensino passa a ser utilizado como sinónimo de “serviço nacional que assegura o ensino dos alunos”. Os alunos deixam de ser “trabalhadores” e passam a ser vistos como “matéria-prima, destinatários, consumidores, utentes ou clientes”. O conceito de “empresa, educativa nacional” (o Ministério) é então de uma organização, em que “as escolas são meras agências”.

A “centralização” da administração terá provocado um processo de autonomia em que “uma autonomização dos aspetos administrativos da organização escolar, separando-os dos aspetos educativos e faz com que as escolas vão perdendo algumas características burocráticas que faziam parte da sua “génese”.

Sendo assim, para Barroso (1995: 419) a evolução das organizações dos liceus pode ser explicada pelo diagnóstico que verifica em 1947 o predomínio do controlo de uma autoridade, de um sistema mais hierárquico e “fortemente acoplado” tendo como resultado a diminuição da autonomia.

Durante este período verifica-se apenas uma autonomia económico-financeira tal como é evidente em Barroso (1995: 342) ao referir que “Um dos primeiros momentos em que o problema da autonomia dos liceus em relação ao poder central é colocado de um modo explícito resulta do disposto no artigo 1º



do decreto de 29 de Agosto de 1905”, no qual se faz alusão a uma “verba anual destinada a cada liceu, que o reitor administrará, ouvido, em parecer fundamentado, o Conselho escolar. No entanto, só em 1914 - foi regulamentada a capacidade de os liceus administrarem com relativa autonomia a dotação que anualmente lhes é consagrada.

O objetivo do alargamento da autonomia não foi meramente económico e Barroso (1996: 343) apresenta a parte do Decreto nº 471, de 6 de Maio de 1941 em que tal é referenciado:

“Publicando esta medida espera o Governo que, além dos seus efeitos materiais, desembaraçando a administração dos liceus e arredando do seu caminho todos aqueles pequenos, mas numerosos obstáculos em que a cada instante tropeçam a iniciativa e o espírito progressivo dos professores, outros de ordem moral não menos benéficos virá também produzir.”

Com este decreto, tal como foi referido, a autonomia parcial em termos financeiros poderá trazer benefícios de “ordem moral” e “ tenderá naturalmente a interessá-los (os professores) cada vez mais no desenvolvimento desses estabelecimentos (...), e até prendê-los por laços afectivos ao liceu, que começará a ser verdadeiramente a sua casa.”

A autonomia financeira permite uma gestão bastante alargada de fundos por parte dos liceus. Barroso (1996: 344) aponta os resultados positivos da autonomia económica e financeira:

“Que além da possibilidade de transferência de verbas entre diferentes rubricas, poderá passar o saldo positivo para os anos seguintes, e ou receber antecipadamente duodécimos (até 1 máx. de 3) para aquietação de vulto, sendo ainda decretado que “pertence aos liceus a propriedade e posse dos edifícios em que funcionem, quando próprios, e é-lhes conferido o direito de receber doações e legados (art.º 11), Decreto 3695 de 24 de Dezembro de 1917”.

Este regime mantém-se até 1927, momento em que “lei orçamental” Decreto 13872 de 1 de Julho, termina o regime, ocorrendo assim um revés na autonomia, sendo que os liceus apenas poderiam executar pequenas reparações e as “receitas liceais” (propinas de matrículas e exames) passaram a ser todas arrecadadas pelo Estado, é de salientar que este retrocesso, apesar de tudo, foi acompanhado de um elogio às obras dos reitores e conselhos escolares.

Para Barroso (1996: 346) “A autonomia administrativa (económico-financeira) era definida, neste período, como um campo claramente delimitado

de competências, sendo possível identificar as fases da sua redução (antes de 1914 e 1927), o mesmo não se pode dizer de autonomia pedagógica.”

Nesta época acerca da autonomia pedagógica (apesar de já existir um certo grau de regularização, quer no que respeita a horários, constituição de turmas, programas, métodos de ensino, exames, etc.), Barroso (1996: 347) afirma que, tal como acontece na atualidade, é “um dos domínios em que os estabelecimentos de ensino e os professores individualmente mais conquistam espaço de manobra”.

#### **4.2. Autonomia no Estado Novo - Ensino ao serviço da ditadura**

O Estado Novo, de cariz autoritário, consolidou eficazmente um momento de instrução secundária assentando, por um lado, na uniformização e regulação do conhecimento e de formação, e por outro, na conformidade dos agentes educativos e dos agentes públicos.

Consideramos este Estado Novo existente em Portugal no século XX como totalitário ou autoritário, tendo um sistema que possui um controlo absoluto entre os modos de vida, a religião, a economia e a sociedade.

O ensino em Portugal estava longe de acompanhar os avanços de além-fronteiras.

A sociedade portuguesa que o Estado Novo quis moldar era uma sociedade dependente do líder e das autoridades, cultural e politicamente enquadrada dentro dos valores e dos princípios definidos pelo poder. Pode-se considerar que o Estado Novo educou para a passividade duas gerações de portugueses.

Formosinho, Ilídio & Machado (2000: 31) referem que:

“O processo de nacionalização do ensino, procurando a sua legitimação numa nova relação escola-nação-território, faz do Estado o substituto da Igreja na sua missão educadora do “cidadão” e da escola o seu instrumento privilegiado”.

A centralização e a homogeneização de práticas pedagógicas absolutas e igualitárias para todos os estabelecimentos de ensino, assim como o desenvolvimento de um culto do líder baseando-se na trilogia “Deus, Pátria e Família”, fazem com que a educação assuma definitivamente um carácter

burocrático, em que a construção do sistema se faz de cima para baixo, com o objetivo de promover uma educação nacional.

Para Formosinho, Ilídio & Machado (2000: 32):

“No Estado Novo o ensino liceal, assenta na delegação de competências do poder central no reitor (...) por delegação do Ministro que nomeia, e a todo o tempo, o pode substituir, acaba por se tornar referência, do ponto de vista organizacional e administrativo, para todo o ensino secundário, que, tendo embora especificidades próprias nos ensinos técnicos e preparatório e para além das alterações no âmbito da organização pedagógica dos mesmos, não deixa de visar o controlo social”.

A partir da década de 30 e até à década de 70, os liceus constroem uma imagem de qualidade, conseguindo uma cultura organizacional própria. A figura do reitor, fortemente legitimada pela autoridade delegada que recebe do Estado, tem um papel fulcral neste processo assegurando uma certa margem de autonomia no funcionamento dos liceus. O prestígio do cargo e a liderança forte do reitor permitem aos restantes atores educativos usufruir de uma liberdade relativa.

O Estado Novo mantém o paradigma centralizador e burocrático e exerce um controlo muito eficaz. O salazarismo é minimalista e consegue implementar reformas no ensino muito eficazes. O regime salazarista tem como base de apoio a burocracia, elemento fundamental da estrutura da administração.

Num contexto de uma ditadura, não é concebível a existência de autonomia relativamente ao poder central, muito menos a nível da educação, berço de produção de futuros seguidores de um Nacionalismo forte e de um culto do líder indispensável. Tudo associado a um ensino que preparava os portugueses para a passividade, obrigando os docentes a um papel de burocratas do ensino. O professor não tinha autonomia, era um funcionário do aparelho burocrático do sistema de ensino que, tendo como lema “minha política é o trabalho”, era-lhe exigida não só a passividade, mas também o conformismo e a despolitização.

Tal como refere Barroso (1996: 561):

“O Estado Novo adaptou as estruturas existentes no ensino liceal, reforçou as suas características burocrático-mecanicistas e concretizando, no plano organizacional e administrativo.”

Barroso admite a existência de um certo grau de autonomia introduzido pelo Decreto 27084 de 14 de Outubro de 1936, designado como Estatuto do

Ensino Liceal de Carneiro Pacheco em que é imposta uma redução da carga horária relativa às aulas e há introdução de secções.

“A separação em aulas e secções [...] tem um significado pedagógico que importa salientar (1996: 594) ‘A autonomização orgânica e curricular das secções tinha por finalidade permitir um maior controlo sobre a função de “impregnação de preceitos morais e cívicos de um bom português’ (artº13, alínea a, do decreto 27084 de 14 de Outubro de 1936) e ao mesmo tempo servir de interface com a organização da Mocidade Portuguesa”. Barroso (1996: 593)

A autonomia das escolas no Estado Novo, não teve expressividade pela natureza do regime, dado que o Estado novo aplicou, segundo Filomena Mónica (1978: 346) uma “pedagogia coerciva que não visava o desenvolvimento das potencialidades inatas, mas era essencialmente corretora; uma aprendizagem baseada na memorização”. A mesma autora conclui (1978: 346) que “O Estado-Novo usou a escola para formar os homens de que carecia, ou seja, cidadãos obedientes e trabalhadores dóceis.”

Barroso (1996: 724) conclui que:

“Autonomia económica/financeira era inexistente (...) a administração financeira constituía uma das áreas de trabalho do reitor e seus auxiliares (vice-reitor e secretário) que mais o absorvia e onde menos capacidade de decisão possuía.”

Relativamente às competências delegadas no reitor, Barroso (1996: 727) refere que “A limitação de competências do reitor e de autonomia no liceu, neste domínio, era tanto mais posta em evidenciar quanto o liceu era produtor de receitas próprias significativas” e ainda Barroso (1996: 729) “O mesmo acontece com aspetos relacionados com a gestão de pessoal quer docente quer não docente”.

No que respeita à autonomia, Barroso (1996: 745) reconhece-a na organização das salas de estudo:

“Embora o seu número seja pouco significativo, a organização deste tipo de aprendizagens constitui um bom analisador das tarefas do reitor no domínio pedagógico e educativo, tanto mais que se sita um num domínio em que explicitamente é concedido ao reitor uma razoável mesmo atendendo que o regulamento destas salas de estudo devia ser aprovado pela Direcção Geral do Ensino Liceal), e a partir de 1951 e na sequência de alguns abusos, o montante a cobrar aos alunos tenha sido definido por despacho do Subsecretário do Estado da Educação Nacional,” uma razoável autonomia.

“Esta relativa autonomia faz com que as “salas de estudo” surjam muitas vezes como uma modalidade de organização pedagógica formal-legal em que se baseia o ensino colectivo.”

### 4.3. Anos 70

A partir da II Guerra Mundial, a educação torna-se objeto de procura cada vez mais generalizada, levando os Estados a tomá-la como sua, mas, agora, como estratégia de desenvolvimento económico e cultural da sociedade (Formosinho, Ilídio & Machado, 2000: 33).

As políticas educacionais desenvolvidas em Portugal e nos demais países Europeus desde na década de 70 apontam para o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de globalização económica e de reestruturação produtiva.

Nesse contexto, em que a crise da educação intensifica-se em decorrência da profunda crise estrutural da economia mundial, a questão da formação dos profissionais da educação passa a ser centralizada. Nesse marco, debatem-se diferentes propostas para a formação, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada e focalizada como elemento impulsionador e realizador das condições necessárias para a transformação da escola, da educação e da sociedade.

No início dos anos 70 inicia-se a reforma global do sistema educativo, com o fomento da educação pré-escolar, o prolongamento da escolaridade obrigatória, a reconversão do ensino secundário e a diversificação do ensino superior. Do conteúdo de tal reforma - definida pela Lei nº 5/73, de 25 de Julho, e vulgarmente conhecida por “Reforma Veiga Simão” - destaca-se, ao nível do ensino básico, o alargamento do período de escolaridade obrigatória para oito anos (quatro de ensino primário e quatro a serem ministrados em escolas preparatórias) e a admissão da utilização de postos de Telescola enquanto não fosse possível assegurar a todos os alunos o ensino direto.

A “democratização do ensino”, iniciada com a Reforma Veiga Simão permite a ocupação no interior da escola por parte dos professores e alunos, de espaços de participação onde cada vez se torna mais evidente a democratização da sociedade (Formosinho, Ilídio & Machado, 2000: 33).

A educação estava impedida de se democratizar pelas imposições do regime.

#### **4.4. Autonomia no período revolucionário/pós 25 de Abril.**

A instabilidade social e política criada pela Revolução de 25 de Abril de 74 também se sentiu na organização e gestão escolar. Se, por um lado, se romperam radicalmente alguns dos controlos burocráticos do poder central, a escola continua dependente da administração central.

Com o início da implementação do regime democrático, os reitores e Diretores foram demitidos e substituídos por “comissões de gestão”, órgãos colegiais, eleitas sem respeito por quaisquer normativos legais, mas resultantes da eleição democrática em que eram livres de participar todos os intervenientes no processo educativo, desde professores a funcionários. A composição destes órgãos era muito variada mas, regra geral, contendo representantes dos alunos, professores e funcionários.

Durante o período revolucionário não é possível encontrar um único diploma legal para descentralizar a administração e transferir poderes de decisão para a escola. Desenvolveu-se uma apropriação progressiva de poderes de decisão, exerceu-se uma *autonomia não concedida*. O poder foi deslocado do Ministério da Educação para as escolas e dos Diretores e corpo de docentes tradicionais para os professores progressistas e corpo estudantil (Lima, 1999: 61).

Surgiram as Assembleias-Gerais onde estavam representados todos os diferentes atores do processo educativo, e os plenários de professores que, segundo Lima (2007: 20), “estes em muitos casos, os verdadeiros órgãos da direção “cuja actividade nas escolas corresponde a uma “autonomia praticada, embora não decretada, com efetiva expressão no plano da acção organizacional.”

Este período durou mais ou menos dois anos, foi caracterizado por experiências educacionais inovadoras, através da participação cívica, da autonomia escolar e autonomia administrativa, levando até a situações de alteração dos currícula e abolição de formas de avaliação e substituição de exames nacionais por formas de avaliação participada e autoavaliação (Lima & Afonso, 1995: 165).

Pode-se considerar que o novo governo perdeu o controlo da educação em Portugal e, estando perante uma situação de verdadeira autonomia das

instituições de ensino, legaliza as “Comissões de Gestão” deixando em aberto a possibilidade de generalização. Desta forma, pode-se afirmar que as práticas autogestionárias precederam as tomadas de decisão política.

As mudanças na organização escolar levando, ainda que temporariamente, a uma autonomia não detetada, mas efetivas das escolas, é “legalizada”, um mês depois, pelo Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio, onde se legaliza a tomada de poder pelas “comissões” deixando em aberto a possibilidade da sua generalização, embora jamais com carácter obrigatório a todos (Afonso, 1994: 126). O “modelo” das comissões de gestão foi imposto pelo movimento que surgiu em algumas escolas, especialmente as dos grandes centros urbanos.

A autonomia não é um ideal defendido neste período, tal como refere Lima (1999: 60), considerando que não constituiu um conceito-chave numa “autogestão pedagógica para certos sectores” mas, de qualquer forma, as políticas de gestão seguidas das escolas constituíram “um exercício de autonomia reclamada e ensaiada na prática” “dispensando de fato boa parte da legislação anterior que formalmente continuava a vigorar” (Lima, 1999: 61).

Durante o período revolucionário as periferias escolares organizaram-se e construíram formas alternativas de gestão escolar, sem que qualquer diploma legal permitisse a descentralização de poderes de decisão. Lima (1999: 62) refere-se a esta gestão como “autonomia não concedida”, considerando que foi “conquistada pela acção, reclamada e ensaiada na prática, através de processos de democracia directa”.

A tentativa de controlo pelo poder central, do sistema educativo, legislando *à posteriori* relativamente ao andamento dos acontecimentos, mas sem aplicação universal dos normativos, criou um vazio, pois a ausência de um projeto global para todos os estabelecimentos de ensino, continuava a permitir uma desorganização do sistema.

Para o Governo era necessário garantir a normalização do funcionamento das escolas, recuperando assim o poder sobre as instituições de ensino. A este respeito Lima (1998b: 225) afirmou que:

“Não obstante a crise do Estado e da manietação, a revolução é desde logo de órgãos centrais de decisão que recorrem, de imediato, à produção legislativa”

Lima (1998b: 225) refere ainda:

“Visto por esta perspectiva o 25 de Abril pareceria uma revolução quase-legal”. “Ocorrendo no entanto muitas vezes a legislação ser formulada após a implantação das práticas”, “[...] os acontecimentos corriam céleres, ultrapassando as capacidades (quando não a vontade) do legislador. “No decorrer dos acontecimentos, à medida que ocorrem as alterações dos órgãos governativos, vão sendo emanados normativos dos ‘órgãos centrais’ da revolução”.

Para Lima, a “revolução dos cravos” teve uma faceta centralizadora e legal, com “ausência de um projeto descentralizador e democratizador da administração pública” (1998: 234), o que não impediu que nas escolas ocorresse um período da Prática Autogestionária em que o modelo de administração e ideológico típico modelo liceal fosse contestado. Neste período a administração das escolas, em especial das secundárias, torna-se um jogo de poder entre dois grupos por um lado o Estado e a administração central e, por outro, os atores escolares.

Neste período, os professores tiveram um papel muito importante, assim como os alunos, no entanto, os docentes iniciaram uma época de domínio das instituições educativas. Tal como é defendido por Lima (1998b: 234) considera mesmo que “a gestão das escolas representou um caso típico de iniciativa e de liderança por parte dos professores e alunos”.

É de realçar que no período que se segue à revolução a gestão escolar é protagonizada pelos docentes, ficando em segundo plano a participação dos alunos e dos funcionários.

Tal como foi referido anteriormente, as práticas autogestionárias escolares precederam várias tomadas de decisão políticas como aconteceu, tal como é referido por Lima (2007: 25):

“Através de Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio, apenas um mês após o 25 de Abril de 1974, o governo reconhece os órgãos escolares eleitos (ou a eleger), assumindo já a sua posterior regulamentação e remetendo a sua acção para o cumprimento da anterior legislação”.

Perante a precedência das práticas de gestão escolar relativamente à criação da legislação pelo poder central, Lima (2007) considera “que o legislador se preocupou mais com o método de eleição dos detentores de cargos, nos procedimentos, ao que chamou autonomia processual ou instrumental, que a partir deste momento foi extinta para as eleições, mantendo-se no entanto, a



designada autonomia substantiva, não sendo legislado as atribuições e competências dos eleitos para os diferentes cargos”.

Após um curto período de autonomia das escolas relativamente ao poder central, em que de forma extrema, se pode considerar um período de anarquia nas escolas, o poder central dá início à centralização do poder, com o Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro, designado de gestão democrática dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Segundo Lima (2007: 25) “O Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro, impõe um ‘modelo de gestão’ baseado na criação de três órgãos, Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo, na consagração do carácter coletivo e colegial do Conselho Diretivo, na proibição das assembleias e dos plenários com carácter deliberativo.”

Como o não cumprimento deste Decreto era generalizado nas escolas “o ensaio da autonomia não ficou limitado aos meses entre Maio e Dezembro de 1974” (Lima 2007: 26).

Este decreto gerou muita oposição em muitas escolas principalmente naquelas em que as assembleias eram muito ativas e assim o Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro, foi ignorado por um número significativo de escolas onde as Assembleias-Gerais se mantiveram no centro do poder.

A estabilidade só foi conseguida após a publicação do Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro, onde se reduzia a composição dos conselhos diretivos para oito elementos com apenas dois representantes dos alunos e um representante do pessoal não docente (Afonso, 1994: 129).

Estas foram as primeiras medidas de uma política regulatória destinada a reforçar o controlo do Ministério sobre os corpos eleitos, atando-os a uma rede de múltiplas normas, regulando todas as facetas da vida organizacional das escolas.

Aconteceu que a burocracia do Ministério tendia a considerar a “gestão democrática” como um obstáculo. Porém, face à oposição de professores e de sindicatos este modelo sobreviveu até aos anos 80. Incapazes de o reformar as autoridades ministeriais adotaram a seguinte posição: por um lado, apoiavam verbalmente este tipo de gestão para não terem problemas com os sindicatos e a respetiva classe; por outro, criavam medidas para a redução das competências dos conselhos diretivos de acordo com uma lógica centralizada cujo objetivo era

unicamente reduzir a autonomia das escolas. Podia-se escolher os Diretores da escola, mas estes não tinham autonomia nem margem de manobra nas decisões importantes que dependiam das Direções Gerais (Afonso, 1994: 131).

O exercício da autonomia ocorreu sem apoio legal.

Tais acontecimentos refletiram-se na escola levando Lima (1998: 234) a considerar que "a educação constituiu um terreno privilegiado para aquele tipo de intervenção e a escola foi desde logo assumida como contexto próprio para a mobilização e participação em torno de novos projetos."

Lima (1999: 62-64) considerou a existência de duas edições de gestão democrática:

- a) A 1ª edição da gestão democrática que foi levada a cabo através da acção quotidiana nas escolas, sem legislação que lhe desse cobertura actuando mesmo à rebeldia da legislação publicada. Os órgãos deliberativos passaram a decidir autonomamente, por vezes, em conflito aberto com a administração central e o Governo
- b) A 2ª edição da gestão democrática foi um "Processo só inteiramente sucedido a partir de 1976 /1977, em que se inaugura o que designei por "segunda edição da gestão democrática" (Lima, 1992) com a publicação do Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro (logo contestado sob a designação de "decreto de gestão Cardia"), e mais tarde com os respectivos regulamentos do Conselho directivo (Portaria nº 677/77 de 4 de Novembro) e do Conselho Pedagógico (Portaria Nº 679/77, de 8 de Novembro). Entre 1976 e 1986, este "modelo de gestão" decretado foi-se progressivamente afirmando, a ponto de vir a ser genericamente defendido por vários sectores que antes o haviam criticado, a partir do momento em que o poder político anuncia a sua substituição e em que as primeiras propostas são apresentadas para discussão."

#### **4.5. Crise dos anos 80 - crise na gestão democrática**

Nos finais dos anos 80, a Administração Educacional manifesta a intenção de abandonar a tomada de decisões ao nível central e impulsiona estabelecimentos a tomar decisões estratégicas. Isto é consagrado pelo Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, e teve influência na autonomia de cada escola. Conseguiu financiamento de projetos, levou ao desenvolvimento de políticas de territorialização num programa de reforço de autonomia das escolas, tal como aconteceu em outros países.

A Administração Central (ME) fez surgir a proposta de um novo modelo de organização e administração escolar que esteve a cargo de uma equipa da universidade do Minho liderada por João Formosinho a pedido da comissão de

reforma criada para o efeito. As funções diretivas da escola estariam concentradas no Conselho diretivo, que inclui representantes de escola e da comunidade, incluindo 50% de professores.

As funções de gestão estariam a cargo do Conselho Pedagógico e da Comissão de Gestão. Nos processos eleitorais para o Conselho Pedagógico, as listas de candidatos incluíam professores, funcionários e pais. Como se vê, esta proposta continha inovações de relevo, tais como a distinção entre as funções diretivas e de gestão. Já no que diz respeito aos procedimentos eleitorais para o Conselho Diretivo e estrutura de gestão, teve de se adaptar a proposta às reivindicações dos professores e dos seus sindicatos. Desta forma, houve um elemento da equipa da Universidade do Minho, Lima, que apresentou uma alternativa no sentido de reforçar a gestão sendo esta atribuída a um gestor nomeado e a dois adjuntos, ficando o Conselho Pedagógico com funções de aconselhamento e de coordenação ao nível intermédio (Afonso, 1994: 133).

A Comissão de Reforma não aceitou esta proposta por a considerar muito radical. Porém, o projeto final de reforma correspondia de uma maneira geral à proposta original. No entanto, o projeto final do governo e o próprio Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, desviaram-se da proposta da comissão de reforma e seguiram, de certa forma, as sugestões de Lima, criando para a função de gestão, um gestor executivo nomeado pelo Conselho Diretivo que se passou a designar Conselho de Escola. No entanto, 50% dos membros de este órgão eram professores incluindo o Presidente que tinha voto de desempate.

Esta reforma pretendia prioritariamente que o Ministério reavesse o controlo sobre a gestão das escolas, ao mesmo tempo que a partilhava com as comunidades locais. O Ministério, ao criar normas e regulamentos a fim de controlar e de limitar a capacidade de decisão dos gestores eleitos pelos professores, revela que tinha dificuldades em penetrar na já enraizada burocracia defensiva dos professores em relação à classe. Assim, optaram por uma estratégia participativa na estrutura governativa da escola que envolvia representantes das famílias e da comunidade. Esquecendo-se que, ao retirar parte do “poder” aos professores, implicaria uma descentralização das decisões diretivas que eram tomadas pelo Ministério para as novas estruturas das escolas (Afonso, 1994: 135).

Neste contexto, cada estabelecimento de ensino passou a ter oportunidade de gerir a gestão do currículo, definir algumas políticas existentes entre alunos e professores, a gestão dos tempos letivos e de ocupação de espaços, organizar atividades de complemento curricular, de animação socioeducativa dos tempos livres ou de desporto escolar, orientar o crédito horário disponível para o exercício de cargo de gestão intermédia e de desenvolvimento de projetos pedagógicos, recrutar pessoal auxiliar da ação educativa, conseguir ser autofinanciado e gerir internamente as receitas que provêm da prestação de serviços na escola, aquisição de bens, execução de obras, estabelecer parcerias entre escolas para a criação de centros de recursos educativos e de formação.

#### **4.6. Após os anos 90**

É o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, que estabelece o regime da autonomia, seguindo-se o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, mas é com o Dec. Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer na assunção pelo poder local de novas competências com meios adequados, quer ainda na constituição de parcerias socioeducativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.

Defendendo que a escola, enquanto centro das políticas educativas, tem um papel ativo na construção da sua autonomia, este normativo preconiza uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança

Partindo da premissa que a autonomia não constitui um fim em si mesmo, mas um caminho para um melhor desempenho das escolas na prestação do serviço público de educação, cabe à administração educativa uma intervenção

de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades existentes.

Neste quadro, o Decreto-Lei n.º115-A/98 não impõe uma solução normativa de modelo uniforme de gestão, apresentando uma relação biunívoca entre a Administração Central e as escolas, exigindo destas regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia. Se, por um lado, a administração e a gestão obedecem a regras fundamentais que são comuns a todas as escolas, o certo é que, por outro lado, a configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas, distinguindo assim, os projetos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado, essa autonomia, ficando o Estado com a responsabilidade de garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações.

Este decreto apontava soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas. Previa o desenvolvimento de estratégias de agrupamento, com o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares e concelhias.

Preconizara que uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respetivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projetos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local, favorecendo decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.

Surgiram assim, na organização escolar, documentos fundamentais para o assumir da autonomia tais como: o Projeto Educativo da Escola, o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno, com o propósito de conseguir um maior envolvimento da comunidade na vida escolar.

## 5. Descentralização ou recentralização dos poderes

As especificidades das diferentes escolas e a centralização do poder no Ministério da Educação criam um conjunto de problemas que resultam da difícil articulação entre as escolas e a administração centralizada. Para contemplar as especificidades de cada escola, que foram incrementadas com o aumento do número de alunos, em virtude do alargamento da escolaridade obrigatória, o ministério tem cada vez mais de reforçar a autonomia das escolas

A autonomia permitirá devolver às escolas e atores escolares poderes e responsabilidades de autodeterminação, dignidade e cidadania conferindo legitimidade política a práticas de autonomia, que muitas vezes eram considerados resistência ilegítima e desobediência à autoridade.

O alargamento das margens da autonomia influencia a administração do sistema e a gestão das escolas. Na administração do sistema, a autonomia diminui o controlo da administração central e regional e promove a possibilidade de decisão administrativa e pedagógica e de gestão recursos.

A autonomia da escola pública, no nosso sistema de ensino, apenas utopicamente poderia ser considerada independente face a um sistema de decisão mais ou menos centralizado, Afonso (2000: 205-207) considera que as dependências que se afiguram à escola pública podem ser agrupadas em quatro grupos:

a)“De teor político, técnico e pedagógico a nível da tutela, mas que também envolvem instituições de formação de docentes, associações profissionais e sindicatos.

b)De natureza jurídica, administrativa e financeira, a escola pública é “uma Escola do Estado”, neste caso a margem de autonomia depende da gestão dos recursos, dos normativos e das directivas fornecidas pela tutela em função do funcionamento dominante do seu interior.

c)Face à comunidade e à opinião pública, a escola tem uma imagem na comunidade em que se insere. O controlo social é feito através dos meios de comunicação social locais e nacionais (exemplo: *rankings* de escolas).

d)Face às relações com o mercado, as escolas são fornecedoras de serviço e consumidoras. As escolas fornecem serviços de educação assim como serviços complementares (papelaria, restauração e aluguer das instalações). No plano da procura, a utilização dos materiais pedagógicos, principalmente dos manuais escolares.”

Estas situações de dependência que se afiguram à escola pública têm que ser geridas de forma a permitir um maior grau de autonomia.

Os conceitos de autonomia e de descentralização são inseparáveis. A este propósito, Canário (1992: 160) realça a importância da construção da autonomia, afirmando que “a descentralização pode ser decretada, mas a autonomia da escola constrói-se, em grande parte, no local, e com base na inovação organizacional” revelando uma visão construtivista da autonomia, em oposição à atual autonomia decretada.

Poderemos defender que no sistema de ensino português, ao contrário das sucessivas reformas, com mais ou menos discurso acerca da autonomia, tem feito um percurso de centralização e de concentração de poder.

Para Afonso (2000: 208-210) a promoção da autonomia visa o aumento do poder de decisão localizado no interior da escola, considera ainda que surge um dilema em que a nova gestão que permite um reforço da autonomia poderá ser incompatível ou impeditiva do aprofundamento da democracia nas escolas.

Este dilema já foi referenciado por Lima (2003: 151), considerando que o discurso sobre autonomia poderia levar a uma mudança de significado do conceito:

“O objecto de um processo de ressemantização, a palavra autonomia pode vir a adquirir como significado essencial o de “autonomia” processual e implementativa (despojada de sentido democrático e descentralizador) ou de mera delegação política, remetendo para as escolas a gestão de conflitos em tempo de crise ou de contestação, responsabilizando os seus órgãos pela execução das orientações políticas centralmente produzidas, em total conformidade, sem lhes permitir uma intervenção legítima na formulação dessas políticas e sem admitir que delas poderão, e deverão, ser assumidas a nível escolar.”

Nesta perspetiva, a “autonomia da escola” será não uma libertação do poder central, mas uma forma de desresponsabilizar o Ministério da Educação em relação a vertentes visíveis do processo educativo, conseguindo um maior controlo por parte da desconcentração do poder, na atual figura do Diretor. Este será o representante a nível da escola do poder central e responsável pelos resultados obtidos na instituição que lidera.

A este propósito Lima (2003: 151) considera que

“A autonomia das escolas poderia vir a representar apenas uma nova, e melhor, forma de articular funcionalmente o centro e as periferias da administração escolar, prescindindo-se de possíveis desarticulações reactivamente

potenciadores da assunção de autonomia(s) e de afirmações, plurais, de orientações, objectos, projectos, da comunidade educativa”.

A autonomia decretada e implementada, pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, confirma a hipótese já formulada por Lima (2003: 151), em que a recentralização política na base de uma concepção de “autonomia” como simples técnica de gestão, conduz a uma espécie de “gerencialismo escolar”, que tem como propósito final “maximizar o potencial regulador através de formas de delegação política” e de “autonomia” funcional que, em última análise, contribuíram para despolitizar e instrumentalizar aquelas margens de autonomia conceptual e, finalmente, para as controlar e reduzir.

O atual decreto da autonomia e gestão das escolas não contempla a perspectiva defendida por Lima em que as escolas deixariam de ser meros prolongamentos do poder central, tornando-se centros de ação educativa concreta. As periferias conseguiriam extrair benefícios da centralização e até serem beneficiadas por esta:

“A capacidade organizacionalmente ancorada para iludir, resistir ou contrariar as directivas centrais, a nível das organizações educativas, parece ser tanto maior quanto mais centralizado for o poder de decisão; a ponto de o sistema de controlo central entrar em crise de eficácia, porém insistindo, incapaz de mudar e de aprender com os seus erros, numa clara afirmação do seu carácter burocrático (Lima, 1999: 74).

O exercício da autonomia no nosso sistema de ensino, encontra grandes dificuldades, pois as escolas estão habituadas a dependerem do ME, não tendo necessidade de se autoavaliarem nem de se autorresponsabilizarem pelos resultados da sua ação educativa. Lima (1999: 61) apresenta a longa dependência do poder central como um dos constrangimentos da autonomia:

“Uma escola autónoma democraticamente governada apresenta como dificuldade central a inexperiência, no desinteresse generalizado ou na incapacidade dos atores escolares se assumirem como protagonistas face ao tradicional domínio dos atores centrais e dos textos oficiais produzidos pelos mesmos.”

A construção do processo da autonomia implica, por parte das escolas, a elaboração de um projeto de escola que defina os objetivos da instituição, como resultado de um processo de negociação entre os diferentes atores da comunidade educativa, mas que respeitem os objetivos gerais da educação. Por outro lado, exigem a avaliação do funcionamento da instituição, quer a nível



pedagógico, administrativo e financeiro, numa perspetiva de auto e heteroavaliação, prestando contas aos níveis hierarquicamente superiores do sistema educativo.

Afonso (2000: 208-210) defende que, no âmbito da gestão orçamental se não houver autonomia financeira, a autonomia é praticamente nula. No entanto, esta situação poderá levar a alguns problemas, como, por exemplo, a deterioração do parque escolar, a falta de recursos pedagógicos e de equipamentos e ainda a possibilidade de excesso de alunos por escola.

Outro risco possível e determinante, que pode comprometer o trabalho coletivo no seu carácter autónomo e democrático, é a pressão que grupos afins (professores, associação de pais, representantes locais, etc.) poderão exercer sobre a escola em nome de interesses corporativistas. Estes interesses múltiplos de grupos são os influentes político-sociais que atravessam as relações sociais dentro da escola, correspondendo a valores importados para a organização pelos seus membros.

A autonomia em termos de gestão do currículo poderá trazer dificuldades aos alunos perante a necessidade de permuta de escola, pois encontrarão grandes diferenças nos momentos de lecionação dos conteúdos.

O Regulamento Interno das escolas poderá contemplar determinadas situações que poderão tornar as escolas pouco inclusivas, levando a situações de discriminação de admissão de alunos que não contemplem o perfil definido em tal documento. O mesmo poderá acontecer com uma possível contratação direta de docentes, levando a situações de desigualdade de oportunidades entre os diferentes estabelecimentos de ensino mas, por outro lado, a possibilidade de uma seleção mais adequada dos docentes, relativamente ao perfil requerido pela escola.

## **6.A Autonomia da Escola perante a Administração**

A autonomia pode ser definida como a capacidade em formalizar e concretizar um Projeto Educativo próprio; ou seja, a explicitação de valores, metas e princípios do Projeto Educativo da Escola.

Assim, autonomia é uma forma de autorregulação, substituindo-se a uma dominação heterónima constituída pelo exercício do poder pelo Estado. Esta

aparente perda de poder por parte do Estado reflete-se na desconcentração de poderes para a escola, no entanto, a prestação de contas relativamente aos resultados e à vertente decretada da autonomia, mantem as escolas fortemente dependentes da administração central.

No contexto atual, cabe agora aos participantes fazerem uso dela numa base de liberdade de exploração das margens de autonomia que lhe são concedidas.

De acordo com Barroso (1998b: 4) “autonomia da escola” significa, do ponto de vista formal/legal, que as escolas dispõem de uma capacidade de autogoverno em determinados domínios (estratégico, pedagógico, administrativo e financeiro), resultando de transferência de atribuições, competências e recursos de outros níveis de administração para órgãos de gestão próprios da escola.

Deste modo, o Sistema Educativo Português encontra-se num dilema, entre a Escola Extensão Local de Estado, centralmente dirigida por uma Administração centralizada, e a Escola Comunidade Educativa, dirigida pela Comunidade, no âmbito de uma Administração descentralizada.

Importa relembrar que falar de autonomia das escolas não significa independência, mas antes uma relação com o meio, em que estas se inserem e que lhes vão conferir uma identidade própria. Poderemos ver a escola, como um sistema onde os atores vão interagir entre si com a possibilidade de definir novas regras, contribuindo para a alteração do sistema, numa base de construção da autonomia.

A legislação com vista à atribuição de autonomia às escolas foi fundamental para a iniciação do processo. Contudo, não basta ter-se a posse dos normativos, é necessário ir mais além. É fulcral a participação dos atores educativos para que a autonomia seja iniciada ou reforçada.

A implementação da autonomia ou reforço desta tem como pedra angular a construção de um Projeto Educativo de Escola verdadeiramente direcionado para uma posição consciente e frutífera da comunidade escolar. O Projeto Educativo de Escola (PEE), o Regulamento Interno (RI) e o Projeto Curricular de Escola (PCE) e Plano Anual de Atividades (PAA) apresentam-se como pedras basilares dessa construção.

## 6.1. A Autonomia e o Projeto Educativo

O termo “projeto” (do latim *projectus*, lançamento para diante) é um conceito que, assumindo uma importância significativa em várias áreas do saber e ainda em várias situações da linguagem corrente, tem vindo a ocupar, progressivamente, um lugar de destaque no contexto educativo, quer no domínio da pedagogia de projeto, quer no âmbito da função administrativa da planificação. Neste sentido, o termo projeto começou a ser utilizado em referência à ação educativa da organização escolar através da designação de Projeto Educativo de Escola.

Mais do que um conceito, o projeto surge, de acordo com Boutinet, como uma “figura emblemática da modernidade” (1990: 16) que, ao longo do seu percurso, foi conquistando os mais diversos sucessos. Também Barbier (1993: 19) salienta que vivemos numa “civilização de projetos” na qual o projeto “palavra mágica de promessas parece ocupar o essencial do campo da renovação das práticas sociais”.

A importância do projeto nas mais diversas situações da vida quotidiana conduz-nos segundo Boutinet (1990: 142), a uma taxonomia de projetos que o autor ordena, utilizando como critério o eixo individual – coletivo e que sistematiza em: projetos individuais; projetos de objetos; projetos de ação; projetos organizacionais; projetos de sociedade.

Nas sociedades dos nossos dias, o termo projeto tornou-se inseparável da ação e do sentido da ação, quer individual, quer coletiva. Daí que o projeto se apresente, como refere Fontoura (2006: 61), como uma “intenção de transformação do real, guiada por uma representação do sentido dessa transformação, tomando sempre em consideração as condições reais”. Subjacente ao conceito de projeto está, como salienta Boutinet (1990), uma antecipação do futuro e uma orientação para a ação assim como a perspetiva de mudança concretizável num estado futuro.

No campo da educação, o conceito de projeto está relacionado com o conceito de “reforço da autonomia dos atores e das organizações escolares”.

Segundo Barroso (2005: 125) “os projetos tornaram-se, assim, numa espécie de microideologias da ação quotidiana, criando sistemas de crenças

próprios, para orientar a tomada de decisão dos atores (individuais ou coletivos), em função de determinados princípios ou valores”.

Costa (2003a: 20) apresenta a noção de projeto e, concretamente, de Projeto Educativo da escola, convocando como quadro teórico de sustentação: a teoria pedagógica, a política educativa e análise organizacional.

O Projeto Educativo da escola deve ser visto como um projeto de referência que orienta a ação das instituições escolares. Este projeto de referência consigna, sobretudo, finalidades e valores que procuram regular a ação dos diversos atores educativos. A este respeito, Macedo (1995: 113) destaca a importância do papel dos atores educativos na dinâmica do Projeto Educativo de Escola. Afirma ainda a autora que “o Projeto Educativo, como expressão do modo como a comunidade educativa assume a sua identidade, define o sentido da sua ação educativa, afirma a sua autonomia, revela-se um elemento fundamental da dinâmica e do desenvolvimento da vida organizativa da escola”.

A preocupação em definir, através do Projeto Educativo da escola, os “perfis de mudança” leva os atores educativos a questionarem-se sobre a sua identidade, sobre aquilo que são ou gostariam de ser e, como poderiam reduzir a distância entre o que são e o que gostariam de ser. É através desta inquirição que são definidos os valores que vão inspirar, orientar e conduzir a ação.

No seguimento do que foi dito, o Projeto Educativo de Escola é uma estratégia de discussão e negociação, aglutinando todas as instâncias da comunidade educativa e tendo como horizonte a melhoria efetiva da atividade educativa, vai conferir a real autonomia às escolas.

Costa (2003a: 55) apresenta-nos os “dez mandamentos do projeto”, que permitem uma maior clarificação da noção de Projeto Educativo da Escola:

- “1º O projecto de escola é diferente de política de escola;
- 2º O projecto evidencia, explicitamente os valores comuns;
- 3º O projecto introduz uma coerência nas diversas actividades escolares;
- 4º O projecto permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino;
- 5º O projecto define as estratégias para as acções futuras;
- 6º O projecto permite a comunicação do sentido para a acção colectiva;
- 7º O projecto introduz uma gestão participada;
- 8º O projecto possibilita o controlo dos resultados e a correcção das decisões;
- 9º O projecto exige a aderência do Director da escola;
- 10º O projecto implica a procura conjunta dos consensos.”

Deste modo, pode-se afirmar que o Projeto Educativo se apresenta como um instrumento de “*planificação da acção educativa*” e de “*construção da identidade própria de cada estabelecimento de ensino*” e, para tal, segundo Carvalho e Diogo (1994) deverá cumprir as seguintes funções:

“Funcionar como ponto de referência para a gestão e tomada de decisão dos órgãos da escola e dos agentes educativos; Garantir a unidade de acção da escola nas suas variadas dimensões; Ser o ponto da contextualização curricular; Servir de base à harmonização dos professores dos mesmos alunos; Promover a congruência dos aspectos organizacionais e administrativos com o papel educativo da escola.”

Numa curta revisão bibliográfica, pode-se encontrar várias definições de Projeto Educativo de Escola:

“Instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados [...] (Anexo ao Despacho 113/ME/93).

“Documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa”. (Costa, 1991:10)

“Entendemos Projecto Educativo de Escola como a referência que traduz os valores, intenções, necessidades e as aspirações da comunidade educativa. O Projeto Educativo de Escola é a carta de definição da política educativa da escola (...) e corresponde à opção por um modelo educativo, à opção por uma lógica que dê coerência ao funcionamento da escola (...)” (Macedo, 1995:114).

“Documento que orienta a acção educativa, que esclarece o porquê e para quê das actividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos, que exige a participação crítica e criativa, se não de todos os elementos da comunidade escolar, pelo menos da generalidade dos atores, que prevê e identifica os recursos necessários de forma realista, que descobre e desenvolve os factores capazes de empenharem os atores na consecução dos objectivos da escola e que sabe o que avaliar, para quê, como e quando”. (Alves, 1992).

O Projeto Educativo de Escola constitui um instrumento privilegiado para a escola atingir a sua autonomia se, e só se, resultar de uma ação participada e concertada entre todos os elementos da comunidade educativa.

### **6.1.1. Projeto Educativo de Escola - breve enquadramento legal**

A origem do Projeto Educativo de Escola está associada a vários fatores, entre os quais se destacam razões pedagógicas (heterogeneidade e diversidade de alunos), razões políticas (descentralização e autonomia das escolas) e razões económicas (associadas ao aparecimento dos projetos organizacionais). Nos sistemas educativos tendencialmente centralizados, como refere Costa (2003a: 33), “as alterações quantitativas e qualitativas verificadas na composição dos contextos escolares, as exigências de uma maior eficácia e democratização dos sistemas educativos (nomeadamente de resposta à diversidade através da participação e mobilização dos atores periféricos) levaram ao desenvolvimento de processos de descentralização dos sistemas de administração educacional no quadro das políticas de reforma operadas nos anos oitenta”.

No sistema educativo português, à semelhança de diversos países europeus de tradição centralizadora, o Projeto Educativo surge, assim, como uma estratégia dos movimentos de reforma dos sistemas educativos e de reorganização das escolas para responder à crise de funcionamento dos sistemas educativos centralizados, procurando, desta forma, dotar as escolas de uma maior autonomia.

Também Barroso (2005: 124), ao referir-se ao projeto como instrumento da autonomia dos atores e das organizações, sublinha que “desde o início dos anos 80 do século passado que se verifica por parte das autoridades escolares, um pouco por todo o mundo, a preocupação de associarem o reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino à elaboração e execução de um Projeto Educativo. A noção de “Projeto Educativo” tornou-se, por isso, uma referência quase obrigatória no discurso das “reformas” educativas e constitui, hoje, um dos exemplos paradigmáticos da “contaminação” a que estão sujeitas as políticas educativas nacionais, por efeito da internacionalização da educação e sua regulação transnacional”.

Os principais diplomas que referem o Projeto Educativo de Escola serão abordados neste ponto, apesar de já terem sido analisados no capítulo I a propósito do ordenamento jurídico da autonomia das escolas.

Será dada ênfase ao Decreto-Lei nº43/89, de 3 de Fevereiro e o Decreto-Lei nº172/91, de 10 de Maio. Esta nova abordagem aos referidos diplomas tem

por objetivo fazer o enquadramento legal do Projeto Educativo de Escola e, ao mesmo tempo, compreender o seu sentido.

#### **6.1.1.1. O Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro**

Em Portugal, o Projeto Educativo de Escola começa por ter a sua concetualização legal definida no Decreto-Lei nº 43 /89, de 3 de Fevereiro. Este apresenta-se como o diploma legal que define, pela primeira vez, um regime de autonomia para os estabelecimentos de ensino e que, aos princípios da democraticidade, da participação e da autonomia das escolas acrescenta a noção de Projeto Educativo da Escola, enquanto espaço estratégico para a operacionalização daqueles princípios.

A operacionalização da autonomia das escolas passa, de acordo com este diploma, “pelo exercício, em cada estabelecimento de ensino, de competências específicas nos domínios cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, tendo em conta a elaboração de um Projecto Educativo próprio” (Costa, 2003a: 45-46).

A elaboração do Projeto Educativo pela escola constitui, desta forma, a questão central do Decreto-Lei nº 43/89 pois, como refere Costa (2003a: 45-46), “mais do que um documento de apoio à autonomia, mais do que um dispositivo instrumental às novas competências da escola, a noção de Projeto Educativo aparece, neste normativo, identificada com a própria autonomia dos estabelecimentos de ensino”. Através deste diploma legal, as bases teóricas da problemática do Projeto Educativo de Escola aparecem, pela primeira vez, associadas a conceitos como autonomia da escola, participação, adequação comunitária, responsabilização, diversificação, como se verifica no seu preâmbulo:

“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um Projecto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.”

A questão do Projeto Educativo aparece, neste diploma legal, não como mais uma técnica de gestão, mas como o fio orientador de uma nova conceção de escola onde prevalece a dimensão autonómica.

Na sua dimensão instrumental, o Projeto Educativo, enquanto projeto explícito, aparece ligado a outros instrumentos operatórios de organização e planificação escolar, como traduz o artigo 2º do mesmo diploma:

“O Projecto Educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares.”

Todavia, se a ideia de Projeto Educativo está intimamente relacionada com os conceitos de descentralização e de autonomia das escolas, do ponto de vista do discurso político-legal, o seu percurso tem-se mostrado, como o classifica Costa (2004), debilmente articulado levando a que, hoje em dia, o Projeto Educativo seja considerado um mero artefacto no interior das organizações escolares. “O mesmo poder político administrativo, que legisla no sentido da centralidade do Projeto Educativo na gestão das escolas, cria também condições legais para que tal não se verifique - ora legislando mesmo no sentido da sua inoperância, ora mantendo em vigor legislação inconsequente e contraditória” (Costa, 2004: 86).

Assim, na opinião do mesmo autor (Costa, 2004: 90-91), o primeiro exemplo da desarticulação político-normativa, em matéria de Projeto Educativo da escola, foi a publicação do Despacho Nº 8/SERE/89, o qual vem atribuir ao Conselho Pedagógico das escolas, a tarefa, entre outras, de “elaborar, aprovar e divulgar o Regulamento Interno e o plano de atividades da escola” e “desencadear ações e mecanismos para a construção de um Projeto Educativo de Escola”. Esta iniciativa veio regulamentar a introdução do conceito de Projeto Educativo num modelo de gestão de escolas que não se enquadrava na “nova conceção de escola” presente no conceito de Projeto Educativo. Em consequência, criou as condições iniciais “adequadas” para se dar “a burocratização e ritualização progressivas deste tipo de documentos no interior das organizações escolares, devido ao seu carácter de desarticulação com as práticas e com outros documentos institucionais da escola”. A conceção do Projeto Educativo aparece, desta forma, nas escolas associado “mais a uma



lógica da legitimação externa, do que a de um processo participativo, negocial, de adesão coletiva, coerente e articulada com novas práticas”.

Nos últimos anos, em Portugal, tem vindo a ser posto em prática um conjunto de medidas, tendentes à descentralização da administração educativa que reflete uma tendência no sentido de uma progressiva autonomia das escolas. Foi o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro (Ordenamento Jurídico da Autonomia das escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário), no seu preâmbulo, o primeiro a referir-se expressamente ao Projeto Educativo como o instrumento que permite às escolas concretizar a sua autonomia, indicando de forma sucinta o que se entende por Projeto Educativo de Escola:

“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto próprio, constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da escola e às solicitações da comunidade escolar em que se insere”.

Estabelece uma parceria, entre a autonomia, o Projeto Educativo de Escola e participação, no ponto 1 do artigo 2º em que “entende-se por autonomia a capacidade de elaboração e realização de um Projeto Educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos.

#### **6.1.1.2. O Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio**

Com o “novo modelo de gestão” instituído pelo Decreto-Lei nº 172/91, o Projeto Educativo de Escola surge como mais um artefacto no quadro de alterações na morfologia organizacional da escola. Este diploma veio definir o Projeto Educativo como parte integrante e efetiva dos mecanismos instrumentais e funcionais da nova estrutura organizacional escolar. Contudo, não obstante as mudanças significativas que o diploma conseguiu em termos da estrutura organizacional da escola, os procedimentos em torno do Projeto Educativo levaram Costa (2003a) a defini-lo de projeto *ritual legitimador*.

Este decreto faz o enquadramento institucional do Projeto Educativo de Escola, possibilitando a concretização dos princípios da autonomia-descentralização e participação, tal como se pode constatar no preâmbulo, em que refere:

“a prossecução de objectivos educacionais e a afirmação de diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios”

Refere ainda, que a construção, apresentação e aprovação é da competência do Conselho Pedagógico (art.º32º), do Diretor Executivo (art.º17º) e do Conselho de Escola (art.º 80º).

Barroso (1997: 42) considera este Decreto-Lei como um dos diplomas mais importantes dos últimos anos, por conter “princípios correctos”, mas que foi “vivido com suspeição porque não foram dados meios”.

Costa (2004: 95) apresenta, ainda, uma perspetiva de desarticulação entre os documentos orientadores da ação escolar, isto é, projetos educativos, planos de atividades e regulamentos internos das escolas abrangidas por este diploma.

No caso do Projeto Educativo, refere entre outras questões: “a ausência do carácter globalizante, a falta de hierarquização de necessidades e de definição de estratégias, a ênfase na fase diagnóstica, os problemas de consistência interna dos documentos, a diversidade e, por vezes, a contradição nos valores apresentados”. Logo, o Projeto Educativo de Escola é entendido, pela generalidade das escolas, como uma “inovação instituída” que assume essencialmente um valor simbólico ao serviço de um ritual de legitimação externa, não permitindo a criação de uma verdadeira identidade de escola. Este facto terá como consequência uma difícil articulação entre os três documentos.

Outras referências ao Projeto Educativo de Escola podem ser encontradas: no despacho que regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico - Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro; no Anexo ao despacho 113/ME/93, de 23 de Junho, que publica o regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação. Neste último, define-se projeto como:

“um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa nos recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o Projecto Educativo pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.”

### 6.1.1.3. Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

Seguidamente, o novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão, previsto neste decreto, apresenta o “Projeto Educativo”, no artigo 3º, como documento que

“consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.”

O Projeto Educativo de Escola, enquanto expressão do exercício de autonomia da comunidade educativa, pressupõe, assim, a conceção e implementação de um sistema educativo assente nos princípios de participação, de descentralização e de autonomia. Percebe-se, então, que todas as opiniões têm direito de existir, ou seja, todas as escolas deverão adotar modelos educativos, expressos em Projetos Educativos próprios, de acordo com a pluralidade e a diversidade das comunidades educativas que as compõem.

O Projeto Educativo da Escola é, através deste diploma, entendido como um documento de planificação estratégica a longo prazo que, em conjunto com o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades, constituem instrumentos do processo de autonomia.

No entanto, o Projeto Educativo de Escola só com a renovação dos processos de gestão, levará a Escola a articular as suas ações internas e simultaneamente, promover a participação de todos os intervenientes, direta ou indiretamente, relacionados com o processo educativo.

O Projeto Educativo será diretamente concretizado através do Plano Anual de Atividades e, necessariamente, orientador do Projeto Curricular de Escola e Projeto Curricular de Turma.

Pode-se, no entanto, concluir que se a ideia de Projeto Educativo está intimamente relacionada com o conceito de autonomia, só escolas autónomas tem a capacidade de produzir projetos próprios, o que nos leva a afirmar que, também, o Projeto Educativo da Escola “necessita de ser construído numa lógica profissional, que concilie a lógica normativa com a lógica do projecto” (Pacheco e Morgado, 2002: 36).

#### 6.1.1.4. O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril

Este Decreto-Lei aprova o “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.”

Neste normativo, o Projeto Educativo de Escola assume a sua expressão máxima, pois torna-se condição necessária para a atribuição de contratos de autonomia, deixando de ser apenas mais um documento burocrático, sem qualquer articulação com os outros documentos orientadores da dinamização da organização da escola. No preâmbulo refere:

“Impunha -se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o *Projecto Educativo* da escola e executar localmente as medidas de política educativa.”

No artigo 57º apresenta-se a definição de contrato de autonomia, nos seguintes termos:

“Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a Câmara Municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do Projeto Educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão”

Realça-se a importância do Projeto Educativo de Escola, para a definição das metas a atingir. Salienta-se, ainda, a possibilidade de renovar os contratos de autonomia passar pelo “grau de cumprimento dos objetivos constantes do Projeto Educativo” (artigo 58º, ponto 3)

Refere no artigo 9º o Projeto Educativo como um instrumento da autonomia, apresentando a definição desse mesmo.

“a) «Projecto Educativo» o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa;”

Relativamente à elaboração, aprovação e acompanhamento são feitas as seguintes referências:

“b)Aprovação pelo Conselho Geral (art.º 13 ponto 1 c)), assim como a seu acompanhamento e avaliação.

c)Artigo 20º ponto 1: “Compete ao Director submeter à aprovação do Conselho Geral o Projecto Educativo elaborado pelo Conselho Pedagógico. (art.º 32).

d)Artigo 42.ºEstruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica

e)Com vista ao desenvolvimento do Projecto Educativo, são fixadas no Regulamento Interno as estruturas que colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.”

A avaliação externa das escolas veio criar uma necessidade de operacionalização do Projeto Educativo de Escola, pois os objetivos a atingir estão definidos neste documento, o que será mensurado pelo processo avaliativo.

Surge, assim, a necessidade de implementação do Projeto Educativo de Escola através de estruturas regulamentadas no Regulamento Interno da Escola, que em colaboração com o Conselho Pedagógico e o Diretor assegurarão o acompanhamento do trabalho escolar.

## **6.2. Análise dos Projetos Educativos (PEE) das escolas em estudo**

Sendo o Projeto Educativo um documento estruturante da organização da escola é considerado importante no estudo deste novo modelo de gestão. Neste trabalho procuram-se pontos que se identifiquem com as representações dos atores das duas escolas. Sendo duas escolas secundárias com diferenças a nível da implementação da autonomia, considera-se pertinente verificar se essas diferenças se manifestam a nível do projeto implementado.

A análise dos referidos documentos baseou-se no trabalho desenvolvido por Estevão *et al.* (1996), no qual os autores fazem uma análise sistematizada dos documentos estruturantes da autonomia da escola, entre eles o Projeto Educativo da escola. Seguindo a modalidade e o esquema de análise dos autores, analisam-se os Projetos da Escola do Mar e da Escola do Rio.

Para tal, parte-se dos elementos da estrutura e elabora-se uma tabela em que foram organizados os pontos considerados mais relevantes. A referida tabela encontra-se no anexo 1.

Iniciando-se análise do documento da Escola do Mar, no que se refere a finalidades, estas surgem de forma bem explícita, considerando ainda a sua

concretização no “Quadro de Princípios e Valores” e “opções estratégicas”. Por sua vez, na Escola do Rio, não há qualquer referência a este respeito.

No que diz respeito a “Princípios e Valores”, a Escola do Mar refere valores semelhantes à Escola do Rio, surgindo na primeira termos como “Democracia, Cidadania, Humanismo, Cultura, Utilidade, Inovação e Autonomia”, enquanto na segunda surgem valores “Éticos, Morais, Culturais e Estéticos”. Na Escola do Mar os valores são acoplados às frases que enunciam os princípios, em que a escola se compromete a defender e a promover a comunidade educativa. Na Escola do Rio os princípios confundem-se com os objetivos, que são apresentados para a consecução dos valores na instituição.

No Projeto Educativo de Escola da Escola do Mar não há referência a um diagnóstico e análise da comunidade educativa, assim como a áreas problemáticas identificadas. É importante salientar a metodologia, que indica que foi elaborado por uma comissão constituída por três docentes:

“A Comissão reuniu logo após a sua constituição a fim de delinear a estrutura provisória do Projecto. Posteriormente, a Comissão tomou em linha de conta os diferentes normativos que enquadram a organização escolar (Lei de Bases do Sistema Educativo e Regime de Autonomia e Gestão) bem como aqueles que regulam o seu funcionamento.”

o que corrobora a perspectiva de Estevão *et al.* (1996: 35-36), segundo o qual:

“A ausência de referências ao processo de elaboração do Projecto Educativo, não se fazendo menção dos atores envolvidos nem das fases do processo; as inferências que a este propósito é legítimo realizar configuram a elaboração do Projecto Educativo como projecto gerado frequentemente em grupos restritos (de professores), posteriormente assumido pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho de Escola; anote-se a tendência para a exclusão, neste processo, de alunos, pais, funcionários, representantes dos interesses socioeconómicos e culturais e autarquias;”

Por seu lado, na Escola do Rio a construção do Projeto Educativo de Escola parte de uma caracterização do ambiente envolvente e do meio escolar. Refere o “contexto espacial da escola”; “A escola: origens e história recente”; “caracterização física e humana da escola”, “caracterização socioeconómica da comunidade educativa”. Ao que se segue a identificação das áreas problemáticas.

Ao nível dos objetivos as duas instituições apresentam um número considerável de metas atingir, verificando-se que os objetivos da Escola do Rio são mais concretos, pois resultam em grande parte dos problemas identificados.

É de realçar o facto, referido apenas na Escola do Mar, do tipo de cursos a disponibilizar:

“Assegurar o funcionamento de todos os cursos orientados para Assegurar o funcionamento de todos os cursos vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior.”; “Assegurar o funcionamento dos cursos orientados para a inserção no mundo do trabalho, bem como de outros percursos de educação formação, de nível secundário, que se revelem indispensáveis às expectativas e interesses da comunidade educativa e para os quais a escola disponha dos necessários recursos humanos e materiais.”

Ao nível dos objetivos específicos, a Escola do Mar apresenta metas mais concretas, tal como se verifica na Escola do Rio. Poderemos inferir que os objetivos da Escola do Rio tornam-se mais limitados, pois continuam a responder às dificuldades diagnosticadas previamente.

De forma breve pode-se dizer que na Escola do Mar os objetivos contemplam a Associação de Estudantes, havendo participação dos alunos para o desenvolvimento da sua intervenção cívica, o apoio a projetos direcionados para o bem-estar e para a preservação ambiental, reconhecer e premiar a esforço pessoal dos alunos. Encontra-se também a preocupação de procurar apoiar os alunos para o desenvolvimento do conhecimento, que se concretiza em vários objetivos específicos. Ressaltamos uma preocupação com os conhecimentos prévios dos alunos, explícita em:

“Diagnosticar a situação ao nível de conhecimentos trazidos por cada aluno que se matricule na Escola do Mar pela primeira vez”.

A necessidade de avaliação do funcionamento da Escola do Mar é também referenciada assim como a aproximação da escola à comunidade local. A preocupação com a promoção da escola na comunidade é uma das metas:

“Promover e intensificar o uso de novos meios de comunicação ao nível do contacto com o cidadão.”

A formação do pessoal docente e não docente é também referida, assim como, a preservação das instalações e equipamentos escolares

Finalmente é dado relevo ao estabelecimento de parcerias com entidades exteriores à escola, estando este objetivo próximo de um outro em que se refere a necessidade de reforçar a imagem exterior da escola.

Na Escola do Rio, ao nível de objetivos específicos, tal como foi referido anteriormente, existe uma preocupação de resposta às dificuldades diagnosticadas antes da elaboração do projeto.

Analisando os objetivos específicos ressalta a preocupação com o desenvolvimento do gosto pela leitura, no sentido de “aumentar o nível cultural”, a melhoria da qualidade do apoio educativo prestado aos alunos e a sensibilização dos discentes para o sucesso escolar. A escola pretende, ainda, a promoção de aprendizagens baseadas no talento individual dos alunos e desenvolvimento de aulas interativas com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação.

Nesta escola a interação com a comunidade educativa resume-se à solicitação de sugestões aos alunos e encarregados de educação para a elaboração do Plano Anual de Atividades. Não se encontrando objetivos de promoção da escola junto da comunidade local, nem de avaliação das práticas implementadas na instituição.

Quanto às estratégias implementadas na Escola do Mar encontram-se várias de apoio ao funcionamento da Associação de Estudantes, enquanto na Escola do Rio não é feita qualquer referência.

As estratégias conducentes à formação cívica dos alunos na Escola do Rio resumem-se à “utilização das aulas de ocupação para discutir com os alunos a manipulação do pensamento individual e coletivo”. Por seu lado, na Escola do Mar são apresentadas estratégias a implementar a nível departamental e da direção de turma, como sejam:

“Sensibilização dos Departamentos curriculares para, sempre que se justifique, elaborar e disponibilizar informação a distribuir aos alunos sobre situações/temas da actualidade; “Disponibilização dessa informação aos Diretores de Turma de modo a que a possam utilizar em contexto de aula.”

O Projeto Educativo da escola contempla atividades que farão parte do Plano Anual de Atividades, que serão exploradas no sentido do desenvolvimento do espírito crítico e de participação dos alunos, indicando:

“Ações de sensibilização sobre a SIDA; Tabagismo; Droga; Racismo; Xenofobia; Direitos Humanos, etc.;

“Comemoração do Dia Mundial da Paz; Dia da Mulher e de outras efemérides de relevância educativa;”

“Ações contínuas sobre a Educação para a Saúde; Educação para a Cidadania; Educação para o Ambiente, Educação Sexual, etc.”



No que se refere à integração do indivíduo na comunidade, não há referências ao nível do Projeto da Escola do Rio, que não contempla esta vertente que é abordada no Projeto da Escola do Mar. Nesta escola verifica-se uma preocupação quanto à integração de jovens portadores de deficiência, encontrando-se como estratégia:

“Intervenção ao nível da formação de jovens portadores de deficiência;”  
“Implementação de projectos que visem educar para a aceitação da diferença;”

Na Escola do Mar surge também a preocupação da integração dos alunos estrangeiros, quer a nível escolar quer a nível da integração na comunidade, como se constata em:

“Identificação dos alunos provenientes de países estrangeiros;”  
“Diagnóstico das dificuldades de integração desses alunos (a nível de língua, cultura, etc.);Elaboração de plano individual de integração em cooperação com a respectiva família;”

Encontram-se estratégias específicas relacionadas com a promoção da saúde e prevenção de dependências, referindo:

“Mobilização de recursos humanos, internos e externos para proceder a rastreios de saúde, designadamente ao nível da dentição, audição, visão e cardiovascular;  
Difusão de informação e realização de actividades promotoras da saúde e do desenvolvimento global dos alunos ao nível da educação sexual, o antitabagismo, a prevenção do alcoolismo e as doenças do foro alimentar;”

A preocupação ambiental está também presente no Projeto Educativo de Escola do Mar, quer a nível da escola, quer a nível da promoção de alterações de hábitos na comunidade, em que são apontadas as seguintes estratégias:

“Cooperação com entidades ligadas à área do ambiente, Recolha de resíduos potencialmente recicláveis;”  
“Acção de sensibilização para disciplinar o consumo de água quer a nível da escola quer domiciliar, tendo em vista a poupança;”  
“Plantio de árvores nas áreas Nascente e Norte da Escola.”

Numa comparação linear entre os dois documentos neste ponto específico a proposta de estratégias na Escola do Mar é muito mais alargada e concreta a nível de ações a desenvolver.

No que diz respeito às estratégias conducentes ao sucesso dos alunos encontram-se nas duas escolas um conjunto significativo de estratégias que, no

caso da Escola do Rio, encontram-se, tal como referido anteriormente, muito ligadas às dificuldades diagnosticadas.

Relativamente à Escola do Rio estas estratégias são globalizantes e pouco concretizadas, o que se pode verificar em:

- “Disponibilização de mais recursos humanos e materiais;”
- “Menor número de alunos por bloco a frequentar a sala de estudo.”
- “Escolha de uma sala mais adequada à função de sala de estudo.”
- “Apoio educativo às disciplinas com maiores dificuldades.”
- “Reforço da diversificação das metodologias de ensino e das estratégias de superação das dificuldades apresentadas pelos alunos.”
- “Promoção do trabalho autónomo de acordo com o talento individual.”

Nesta escola a promoção do sucesso passa pela promoção dos quadros de valor e de excelência:

- “Divulgação ao longo do ano lectivo da candidatura à bolsa de mérito junto dos alunos e encarregados de educação visados.”

A cultura e o domínio da língua portuguesa são considerados fundamentais para a promoção do sucesso, sendo preconizadas estratégias específicas relativas a estes:

- “Criação de um clube de leitura e de escrita;”
- “Dinamização dos contratos de leitura;”
- “Utilização interactiva do manual escolar/revistas científicas/jornais culturais na sala de aula.”
- “Utilização de todos os meios disponíveis pela BE (biblioteca escolar).”

Na Escola do Mar as medidas de promoção do sucesso são mais concretas, surgindo estratégias relacionadas com o desenvolvimento dos métodos de estudo por parte dos alunos, como sejam:

- “Treino de técnicas de estudo que incluam: tirar notas, identificar palavras e conceitos chave, fazer resumos, parafrasear, elaborar esquemas e mapas conceptuais;”
- “Disponibilização dos recursos humanos e materiais necessários a uma melhoria dos serviços prestados nos Centros de Aprendizagem / Sala de Estudos Orientados;”

Encontram-se ainda medidas concretas para aplicação às turmas e aos conselhos de turma, como:

- “Elaboração e aplicação de fichas diagnósticas sobre conhecimentos transversais adquiridos pelos alunos;”
- “Elaboração de fichas socioeconómicas;”

“Tratamento da informação obtida e divulgação dos resultados e conclusões junto dos docentes do Conselho de Turma;”

“Definição de estratégias e de meios adequados para colmatar discrepâncias detectadas,”

Ao nível da formação do pessoal docente e não docente na Escola do Mar são preconizadas estratégias como a criação de um plano interno de formação para não docentes, aberto a outras escolas e ainda do funcionamento de estágios pedagógicos. Por seu turno, na Escola do Rio não é feita qualquer referência a este ponto.

Terminando esta breve análise, no que diz respeito às parcerias com instituições e outras comunidades escolares, encontram-se definidas estratégias de parcerias com as instituições locais, para as quais se refere uma mútua prestação de serviços. Na Escola do Rio não há referências ao estabelecimento de parcerias.

Findando esta análise poderemos concluir que o Projeto Educativo de Escola da Escola do Rio, partindo de um diagnóstico das dificuldades da escola, teve uma elaboração mais participada da comunidade, no entanto, todas as metas e estratégias definidas ficaram, no nosso entender, muito restritas às problemáticas encontradas, tornando-se pouco abrangente. Este documento está apresentado de tal maneira que dificulta a sua operacionalização e aplicação a diversas vertentes da gestão escolar. Nesta escola as prioridades são nitidamente os alunos, seguidos dos encarregados de educação, não se reconhecendo estratégias específicas relativas à instituição e poucas dirigidas à comunidade educativa.

Por seu lado o Projeto Educativo de Escola da Escola do Mar é mais abrangente, apesar não fazer referência a qualquer diagnóstico e análise da comunidade educativa ou referencia a áreas problemáticas, apresentando estratégias mais alargadas aos diferentes setores de ação da instituição. Pode-se afirmar, que é um projeto mais aberto à comunidade educativa, com estratégias de promoção de sucesso mais concretizadas e em que é mais visível o rumo que a escola pretende seguir, é de notar a avaliação da instituição e a divulgação à comunidade. Nesta escola, o projeto apresenta hierarquização de estratégias e alternativas de ação para a consecução dos objetivos a que se propõe, a nível do desenvolvimento pessoal dos seus atores e da própria organização escolar.

### 6.3. A Autonomia e o Regulamento Interno (RI)

Em Portugal está a surgir uma conceção de uma autonomia administrativa desligada da autonomia do projeto. Tem havido centralização nos aspetos formais, morfológicos, da constituição dos órgãos, a sobrestimação do problema da representação dos parceiros educativos nos órgãos das escolas, o desfasamento do debate sobre mudança organizacional e mudança pedagógica, a menor atenção aos aspetos de aprendizagem organizacional e de formação para a mudança. Tudo isto tem vindo a fazer prevalecer uma conceção instrumental e funcionalista da autonomia, em detrimento de uma análise dos fatores políticos, organizacionais e pedagógicos da autonomia e das possibilidades desta para favorecer uma mudança nas práticas educativas.

Estêvão *et al.* (1996: 47), como resultado de trabalho de pesquisa nesta temática, apresentam algumas conclusões relativamente aos regulamentos estudados:

- “Os *regulamentos internos* apresentam quase sempre um núcleo duro composto pela indicação de direitos e deveres de alunos, professores e funcionários; um número ainda significativo de documentos inclui referências à composição e atribuições de órgãos e serviços da escola;
- A maioria dos *regulamentos internos* procede a uma adequação dos normativos legais, acrescentando pormenorizações ou *exfoliações normativas* por vezes surpreendentes pelo grau de minúcia a que chegam, regulamentando aspectos extremamente pontuais e inesperados;
- É notório um desequilíbrio entre direitos e deveres, com prevalência destes últimos; este desequilíbrio é particularmente evidente no caso dos alunos e, sobretudo, no caso dos funcionários;
- A formulação encontrada para a expressão dos direitos e deveres denota, com frequência, relações de poder entre professores e alunos. No entanto, a focalização nos professores ou nos alunos gera cambiantes: a atribuição de deveres aos professores, na perspectiva da interacção com os alunos, tende a esbater as dissemelhanças entre os papéis; pelo contrário, a atribuição de deveres correlativos aos alunos, por referência aos professores, tende a acentuar relações de tipo hierárquico.”

Este é o ponto mais importante porque introduz a temática do Regulamento Interno das Escolas. Os aspetos atrás referenciados, para o Regulamento da Escola, não podem ser senão o da reprodução, no contexto futuro, das práticas reguladoras burocráticas próprias da administração centralizada que temos tido.

Esta justificação materializa os princípios normativos de orientação da ação e da justiça, pois nela se mobilizam os recursos de natureza pedagógica e

material, utilizando procedimentos de favorecimento e de otimização das interações e se promovem processos de trabalho para permitir operacionalizar esses princípios normativos.

Sendo considerado um dos instrumentos do processo de autonomia das escolas, o Regulamento Interno incide sobre a definição do regime de funcionamento da escola onde estão incluídos: o funcionamento de cada um dos órgãos de administração e gestão; o funcionamento das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo; os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar. O Regulamento Interno é a expressão da autonomia de organização e funcionamento da escola. Cabe à escola a definição de regras de funcionamento, o que por si só é bastante revelador dessa mesma autonomia. Pode considerar-se, aqui, um esforço para alargar o âmbito de autonomia da escola, sendo-lhe permitido o envolvimento em projetos concretos, com os membros da comunidade escolar e dos parceiros locais, nomeadamente as autarquias. Por consequência, esta «autonomia decretada» é a expressão de uma tendência para um modelo participativo descentralizado, pois não se trata de uma autonomia em ato, porém de um quadro para uma possibilidade autonómica. A partir desse quadro inicia-se o processo autonómico que inclui um projeto, uma norma e uma ação da iniciativa dos membros da comunidade escolar e que se ligam numa sequência temporal e interativa.

Quanto ao Regulamento Interno propriamente dito, é um instrumento necessário para a regulação das atividades dos órgãos e dos membros da comunidade educativa (professores, alunos, funcionários, representantes da comunidade educativa) introduzindo limites à liberdade de uns e outros.

Dacal (1986: 377-378) apresenta a seguinte proposta, relativamente às orientações a ter em consideração na conceção do Regulamento Interno (RI):

“Base legal para a sua elaboração; Âmbito da aplicação; Princípios gerais das actividades educativas; Organização funcional e administrativa da escola: Organigrama oficial; Órgãos de Gestão (funções, atribuições, deveres); Órgãos colegiais (funções, atribuições, deveres): Conselho de Escola, Conselho Pedagógico; Professores (funções, direitos e deveres); Pessoal não docente; Pessoal administrativo; Auxiliar de Acção Educativa; Associação de Pais (direitos e deveres); Normas gerais de regime internam; Material escolar; Biblioteca, refeitório, locais específicos; Serviços sociais; Actividades de complemento curricular e extracurricular; Regime económico; Regime de disciplina; Graduação das sanções; Aplicação das sanções; Modificação do RI (desde que se verifique a sua desactualização) ”

Rodriguez (1985:26) ao estabelecer as diferenças entre o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno, defende que o primeiro “constitui uma resposta adequada às necessidades da comunidade educativa” e o segundo, “expressa as regras ou preceitos que regulamentam o funcionamento interno de um estabelecimento de ensino.”

### **6.3.1. Análise dos regulamentos internos das duas escolas em estudo**

Esta investigação centrou-se em duas escolas secundárias, uma com contrato de autonomia, a Escola do Mar, e outra, sem contrato de autonomia a Escola do Rio.

A breve análise do Regulamento Interno das instituições em estudo teve por base o trabalho de Estevão *et al.* (1996)<sup>3</sup>. Da leitura dos dois documentos resultou uma tabela comparativa que consta do anexo 2, da qual retiram-se algumas inferências.

Os dois documentos apresentam uma introdução muito semelhante, diferindo pela ausência, na Escola do Mar, do historial da escola e os princípios orientadores da instituição.

No que diz respeito ao capítulo “órgãos de administração e gestão”, a Escola do Rio apresenta uma descrição exaustiva dos normativos legais relativamente ao cargo do Diretor. A estrutura e abordagem dos restantes cargos são bastante semelhantes.

Nas estruturas de coordenação e supervisão verifica-se também uma abordagem muito semelhante, no entanto, a Escola do Rio contempla o cargo de Subcoordenador para o qual define as competências, designação e mandato.

Em relação aos Conselhos de Turma são abordados os mesmos pontos com conteúdos aproximados, muito ligados aos normativos legais.

No que respeita ao Coordenador dos Diretores de Turma na Escola do Mar não são discriminadas as tarefas organizativas e administrativas Diretor de Turma, ao contrário da Escola do Rio.

---

<sup>3</sup> “Práticas de construção da autonomia da escola: uma análise de projetos educativos, planos de atividades e regulamentos internos”

Na Escola do Rio surge um “Gabinete de Apoio a Atividades de Enriquecimento Curricular” com pormenorizada regulamentação, inexistente na Escola do Mar.

Relativamente aos alunos as duas escolas apresentam uma lista de direitos e deveres baseadas no estatuto do aluno, em vigência aquando da sua elaboração, acrescentando alguns decorrentes da sua organização interna.

Uma diferença é notória ao nível da Associação de Pais, que não é contemplada na Escola do Rio. Ainda no que diz respeito aos encarregados de educação, os direitos e os deveres são enunciados, de forma muito semelhante, em ambas instituições. Na Escola do Mar existe ainda um ponto relativo ao Estatuto do Pai Representante da Turma.

Os documentos analisados, dos quais se fez uma pequena descrição, não apresentam diferenças significativas, apresentando um conjunto de normas baseadas em normativos legais, com a regulamentação de determinados pontos de forma muito pormenorizada.

Em ambos existe um tronco comum de direitos e deveres dos elementos da comunidade educativa, como sejam os alunos, os professores e os assistentes da ação educativa.

Destacam-se os pontos reservados aos alunos e o que respeita a problemas disciplinares, confirmando a inferência de Estevão *et al.* (1996: 47) em que “formulação encontrada para a expressão dos direitos e deveres denota, relações de poder entre professores e alunos”.

Nos dois documentos existem mais deveres do aluno comparativamente com os professores (do que no sentido contrário).

Concluindo: não é visível uma correlação nítida entre o Projeto Educativo da Escola e o Regulamento Interno. Nas duas escolas, no entanto, a nível dos apoios educativos existe um plano de ação regulamentado.

As duas escolas secundárias, com realidades diferentes a nível dos apoios educativos, apresentam neste documento regulamentação a este respeito.

As duas escolas secundárias com realidades diferentes a nível da autonomia apresentam documentos com uma organização e abordagem dos pontos muito semelhante, com uma organização sustentada nos normativos

legais, não evidenciando diferenças significativas marcantes de diferentes culturas.

## **7. As autonomias no contexto dos modelos organizacionais**

A autonomia, à luz dos três modelos organizacionais que servem de base teórica a este trabalho, é um conceito estruturante para a abordagem e enquadramento da análise dos resultados desta investigação.

O Projeto Educativo da Escola é, como já foi referido, um documento estruturante da autonomia da escola, onde se encontra explícita a identidade da mesma. Sendo este documento inseparável do processo de implementação da autonomia da escola, pretende constituir-se como elemento-base para tornar as escolas mais eficazes, contribuindo para uma gestão mais eficaz e mais eficiente.

Recorrendo à classificação apresentada por Costa que apresenta a “Escola como Burocracia” (1996: 39-48), a “Escola como Arena Política” (1996: 73-80) e ainda a “escola como cultura” (1996: 109-127) entre várias imagens organizacionais da escola, seleccionámos apenas estas, apesar de ser possível analisar a escola, segundo uma panóplia mais alargada de visões da organização.

Na tipologia de Costa (2003a: 71-94) as imagens organizacionais são aplicadas aos projetos educativos levando à definição de *projeto planificação eficiente*, *projeto identidade consensual* e *projeto negociação conflitual*, que nos servem de ponto de partida para a análise da autonomia nas visões da escola citadas anteriormente.

### **7.1. A autonomia numa escola do tipo “repartição burocrática”**

Uma escola como ‘repartição burocrática’ é uma metáfora que pressupõe uma margem de autonomia muito reduzida. Neste tipo de organização a responsabilidade burocrática resume-se às relações meios/objetivos. Numa lógica de autonomia profissional os sistemas educativos procuram o ideal de excelência, uma igualdade de resultados desde que sejam compensadas as



diferenças. No caso concreto da gestão escolar, os normativos e alguns processos de compensação das desigualdades das instituições permitem que os resultados das escolas sejam iguais.

Na escola burocrática os docentes e restantes atores escolares aceitam passivamente as mudanças legislativas, desde que se traduzam em procedimentos que devem executar.

Pelo que é evidente, trata-se de uma lógica de responsabilidade burocrática. Neste sentido, Barroso apresenta uma visão dos docentes, adequada a uma escola com autonomia decretada, numa lógica burocrática:

“Dado que a cultura e o sistema educacionais estão ancorados num quadro de referência dominado pela liderança individual, pela iniciativa empreendedora e por mecanismos típicos de mercado, os professores são vistos como complacentes e exclusivamente motivados por interesses próprios, e as escolas são vistas como burocracias de controlo, ineficientes e ingovernáveis” (Barroso, 2003: 162).

Numa escola configurada burocraticamente e com contratualização da autonomia, a realização de metas concretas acordadas entre as partes constituintes, implica que se assegure uma gestão de meios para atingir os objetivos acordados (Formosinho *et al.*, 2010b: 66).

Numa organização deste tipo, as margens de autonomia seriam poucas e os atores escolares estariam subordinados aos princípios contratualizados, mais concretamente aos objetivos determinados pela tutela. Esses objetivos estariam adequados aos recursos humanos e físicos da escola. Sendo assim, Formosinho *et al.*, (2010c: 109-110) consideram que:

“O contrato estimula a ação dos participantes no sentido de alcançar os objetivos e apela a uma gestão que afasta da verificação da conformidade de processos para se aproximar de uma verificação da distância entre os objetivos prosseguidos e os resultados alcançados”.

Classificando a organização escolar quanto à possibilidade do exercício da autonomia, recorremos à apresentada por Formosinho *et al.* (2010c: 109-110) e consideramos que a escola com autonomia “decretada” ou “redonda” ou “sitiada” se poderia incluir numa situação real e não teórica, no nível 9 correspondendo este nível a: “9. Organizações sem possibilidade de execução flexível, mas que arriscam parcialmente a infidelidade normativa e a ação

estratégica em alguns domínios de ação, arriscam uma execução flexível e de supervisão dela”.

No entanto, o último nível caracteriza teoricamente a escola burocrática, no qual não existe possibilidade de gestão flexível e onde se aceitam as normas, regulamentos e procedimentos rígidos.

Continuando a seguir a posição do mesmo autor (2010: 113-114), consideramos que a escola apresenta a possibilidade de autonomia de execução, de adaptar algumas das características, essencialmente ao nível da adequação à comunidade educativa, como sejam: adequar os objetivos específicos, os tempos letivos, os espaços, os modos e os recursos. Pode também ter alguma autonomia financeira quanto à “possibilidade de se autogerir financeiramente, em graus de autonomia variada e crescente, desde o mínimo de ter orçamento próprio garantido por outrem [...] gerar receitas próprias, de poder cobrar algumas taxas cobradas entre rubricas”.

Estes autores apresentam vários âmbitos da autonomia, em que:

- Autonomia científica, curricular e pedagógica – neste caso “não tem autonomia política, não poderão nem elaborar os objetivos gerais nem os conteúdos de currículo nacional” mas, “podem gerir e formular a adequação do currículo local”.

- Autonomia administrativa e organizacional – as escolas “começando o ciclo organizativo no planeamento, poderão cumpri-lo integralmente, apenas em alguns domínios curriculares e pedagógicos, tais como: Projeto Curricular de Escola, Projeto Curricular de Turma, organização da educação especial e dos apoios educativos, orientação escolar e educacional, componente curricular da escola, métodos pedagógicos e de avaliação”.

A escola ‘repartição burocrática’, como vimos anteriormente, vê limitada a possibilidade de realização da autonomia na medida em que o seu exercício está regulamentado externamente. A organização escolar atual preconizada nos normativos, em que a autonomia da escola tem como objetivo uma “liberdade” de ação, conduz a um ensino de melhor qualidade e à melhoria das escolas. Pode-se afirmar que a promoção da autonomia da gestão escolar permite liberdade de ação à escola, dentro dos normativos e responsabiliza-las pelos resultados e pelos processos realizados e alcançados (Formosinho *et al.*, 2010c: 117).

A autonomia na 'repartição burocrática' é uma autonomia direcionada para executar, a prestação de contas é condição essencial, como refere Azevedo (2007: 18) que a define como: “apresentada como contraponto necessário à substituição à gestão direta e centralizada do sistema público pela regulação, independentemente do grau de efetiva descentralização e real autonomia”.

Esta metáfora segue os imperativos de uma escola eficaz e eficiente orientada para a qualidade dos serviços prestados e para os resultados. No entanto, esta autonomia tem uma vertente de “desconfiança”, limitando a capacidade das escolas se desenvolverem autonomamente. Produzem-se e implementam-se os Projetos Educativos sob uma constante mudança de normativos e regulamentações, provocando alterações dos percursos, gerando incertezas e desmotivações.

Nesta metáfora da organização escolar, o Projeto Educativo surge como uma planificação eficiente que tendo por base os pressupostos teóricos da imagem organizacional de escola como uma organização burocrática.

Na organização escolar burocrática Costa (1996: 39) considera que esta visão resulta do modelo burocrático de organização, inspirado na visão empresarial, muito característico dos sistemas educativos e das escolas. Este apresenta como indicadores significativos, entre outros:

- Centralização das decisões nos órgãos de cúpula do ministério da educação, traduzida na ausência da autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas.
- Regulamentação pormenorizada de todas as atividades com base numa planificação minuciosa da organização.”

Esta visão suporta um tipo de projeto caracterizado por Costa (2003a: 74) como:

“Dispositivo normativo de formalização dos objectivos da organização escolar em ordem à racionalização da acção educativa”

O projeto torna-se um documento não participado, sendo formal, resultando da racionalidade do Diretor; a sua construção constitui um ritual a cumprir e tem objetivos e metas a alcançar pela instituição determinadas nos normativos legais, no sentido da escola se tornar uma organização eficaz e eficiente. Nesta perspetiva, a liderança do Diretor enquadra-se numa liderança forte, pois a imposição das metas determinadas exige esta postura do gestor.

Assim, o projeto torna-se um instrumento determinante na regulamentação das atividades e processos, tornando-se um conjunto de normas reflexo direto do poder central, sem contar com a participação da comunidade educativa.

A este propósito Costa (2003a: 75) considera que:

“Uma concepção de projecto educativo entendido como tecnologia racional para a tomada de decisões: é com base num conjunto sistematizado e coerente de objectivos e de estrutura previamente identificadas que as decisões deverão ser tomadas”.

Neste âmbito, o documento formal não privilegia a participação dos atores escolares nas decisões, nem na criação de uma identidade de escola, caracterizada por valores, costumes ou rituais e diferenciada das demais.

O Projeto Educativo será um documento de controlo que facilita a prestação de contas e condiciona todos os documentos estruturantes da escola, como sejam, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades.

Formosinho *et al.* (2000: 97) referem-se à autonomia decretada como “autonomia de valor instrumental”, na qual o modelo normativo não transforma a escola. O autor (2000: 98) refere:

“Com efeito, há várias que funcionam bem independentemente do modelo, há escolas que funcionam bem no modelo antigo, há escolas que funcionam bem melhor e pior em qualquer modelo.”

Numa escola configurada burocraticamente, em que o “modelo de gestão” é imposto pelos normativos, o Projeto Educativo da Escola dificilmente conseguirá refletir a individualidade da instituição, o que nos parece incompatível com o conceito de Projeto Educativo, documento base da autonomia da escola.

A autonomia decretada, reflexo das intenções da administração central pode ser denominada “autonomia redonda” (Ferreira, 2007: 144), não participada e acrítica, sendo considerada “um fracasso da autonomia, sem esperança ou mudança”. Cabe aqui também a heteronomia determinada pelo ministério (Barroso, 1996: 25) em que

“Os responsáveis pela gestão das escolas colocam-se numa dependência total da administração, subordinando todas as suas decisões ao que está regulamentado”

Nesta organização poderemos ainda considerar a existência de “autonomias clandestinas” que Lima (1998b: 177) refere como “infidelidades normativas”, não expressas no Regulamento Interno, nem no Projeto Educativo em que são exploradas as margens de autonomia, contornando os preceitos legais.

A “acção insensata” (Formosinho *et al.*, 2000: 106) referindo-se à acção burocrática exige que os objetivos escolares estejam submetidos aos normativos. Nesta situação o autor considera que “uma acção burocrática não avalia os resultados da atuação das escolas e dos professores” pelo que “não valoriza os empreendedores de mudança”.

No contexto da escola burocrática, a elaboração do Projeto Educativo é feita por determinação legal, necessária para a implementação do modelo de gestão da escola. O Projeto Educativo torna-se um projeto como mandato que, segundo Formosinho *et al.* (2000: 106), é:

“Passível de ser assumido pelos atores locais, é percebido pela escola e pelos professores “avisados” por muitos anos de socialização numa escola entendida como serviço local de Estado, que desvaloriza a importância da acção planificadora do projeto, onde nada será escrito, que não esteja nos documentos que lhe servirão de base, e se assume como fatalista, na medida em que considerará que no sentido da mudança já está instituído.”

Neste contexto de escola com gestão burocrática desconcentrada e decretada são enfatizados os riscos da autonomia referidos por Formosinho *et al.* (2000: 99) como sejam o “incentivo de uma categorização diferenciadora dos estabelecimentos pelo estado contratual de autonomia” e a “possibilidade de descomprometimento dos poderes políticos, de desresponsabilização do estado face ao serviço público de educação”.

A autonomia regulamentada não é suficiente para a implementação de um processo de descentralização, mesmo com um Projeto Educativo adequado à comunidade educativa na qual a escola se inscreve. As normas, como refere Barroso (1999: 31) “podem favorecer ou comprometer a “autonomia da escola”, sendo, só por si, incapazes de criar ou destruir a “autonomia”, mas será sempre necessário a criação para a “construção” da mesma”.

## 7.2. A autonomia numa escola como “arena política”

A imagem da escola como arena política representa uma conceção em que os objetivos, os projetos, as estratégias e o modo de ação dos atores escolares não são determinados *a priori* nem circunscritos a “camisa-de-forças” determinadas por normativos, mas resultam de processos de negociação, que pressupõem conflitos, situações de incerteza e pontos de vistas divergentes. Nesta visão da escola, marcada por mudanças de poder e jogos de interesse, a escola surge como uma organização dinâmica em constante mutação.

Costa (1996: 73) destaca alguns indicadores deste modelo organizacional, de entre os quais enfatizamos:

- “- Os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objectivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamento hierárquico diferenciados.
- A vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder.”

A atividade política é, nesta metáfora, “uma dimensão essencial das organizações”, a par do reconhecimento de que a autoridade formal é apenas uma das fontes de poder e de que os conflitos são normais e se constituem em factores significantes de promoção de mudanças” (Estevão, 1998b: 184).

Como já foi referido anteriormente, o modelo político aponta “para as tensões desintegradoras que brotam dos diversos conjuntos de interesses sobre os quais a organização se estrutura” (Morgan, 1996: 201).

Numa escola como arena política a autonomia é evidente nos processos de gestão e de tomadas de decisão. Nesta conjuntura, o funcionamento da escola não tem como meta os objetivos determinados pela administração central, mas tem de recorrer a processos negociais para alcançar os objetivos, estes sempre em mudança de acordo com os interesses vigentes na altura. Os interesses traduzem-se no momento de tomadas de decisão que refletem os processos de negociação e as situações de conflito. Neste processo negocial é pressuposta a participação dos diferentes atores que, apesar de ser uma participação intensa pode ser inconstante (Estevão, 1998b: 184).

A autonomia, nesta metáfora organizacional, é negociada podendo ser classificada como uma “autonomia clandestina” ou autonomia flexível, em que são exploradas as margens negociais permitidas pelos normativos. A este

propósito Barroso (1996: 25), considera que a organização escapa à tendência uniformizadora das regras formais-legais e faz de cada escola uma organização de identidade de processos e de procura de resultados.

Numa escola como arena política existe a disputa do poder, que Ball (1994: 95) considera um mecanismo gerador de processos micropolíticos dinâmicos e dependentes das habilidades, dos recursos e das alianças entre os participantes. Nesta situação são englobadas as estratégias dos grupos/indivíduos que usam os seus recursos de poder e de influência, nos processos de negociação, alcançando os seus interesses o mais possível. Estes interesses poderão traduzir-se no interesse da escola e do seu projeto. Esta perspetiva de organização escolar permite uma “autonomia como factor de afirmação” do Projeto da Escola conferindo um poder negociado. Neste modelo cada elemento da instituição poderá segundo Crozier & Friedberg (1997: 30) ter uma atitude estratégica utilizando a margem de liberdade de que dispõe nas suas interações com os outros.

Como foi referido anteriormente, o modelo político assenta num processo de dominação, tal como o modelo burocrático. Na situação escolar, a estratégia organizacional seria a estratégia do líder no âmbito da participação, tornando-se a estratégia do setor dominante. A este respeito Lima (1996: 25) considera que “os actores escolares dispõem de margens de autonomia relativa” “não jogam apenas um jogo com regras dadas, [mas] jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras”.

A escola como arena política ultrapassa a racionalidade burocrática admitindo uma pluralidade de racionalidades advindas de “coligações de interesses” que têm por base “diferentes metas, valores, crenças e percepções da realidade, onde se interceptam na luta pelo poder” (Estevão, 1998: 184).

Nesta metáfora da organização escolar o processo de elaboração Projeto Educativo de negociação pressupõe, segundo Costa (2003: 84):

“No quadro de uma lista de interesses que vários grupos desencadeiam entre si com vista à obtenção dos seus objectivos sectoriais, utilizando para tal diversas estratégias de influência e mecanismos de poder.”

A autonomia neste tipo de organização é determinante e o Projeto Educativo resulta da negociação dos atores escolares, sendo marcado pelo

conflito entre os diversos grupos de interesse. Assim, o Projeto Educativo será um documento que dificilmente poderá identificar os objetivos da escola como um todo, pois representa os interesses dos grupos dominantes.

No entanto, este Projeto Educativo resulta de um processo de elaboração prolongado, comprometido e discutido entre os diferentes grupos de interesse, constituindo um documento que explora as margens de autonomia permitidas pelos normativos legais, implicando os diferentes agentes do processo educativo.

Na escola concebida como ‘arena política’ poderemos incluir a forma de autonomia proposta por Formosinho *et al.* (2010c: 113) - Autonomia Administrativa e Organizacional, que implicaria:

“O poder e liberdade regulamentar; poder e liberdade de desenvolver todo o ciclo organizacional e de execução flexível; poder de praticar actos definitivos. Começando o ciclo organizativo no planeamento, as escolas poderão cumpri-lo integralmente apenas em alguns domínios curriculares e pedagógicos, tais como: Projeto Curricular de Escola, Projeto Curricular de Turma, organização curricular [...] “

Nesta perspetiva, o Projeto Educativo não se coaduna com o Decreto-Lei nº 75/2005 em que a liderança forte do Diretor não deverá dar lugar à luta pelo poder, nem a uma discussão participada ou à negociação dos conflitos. Estas últimas situações levariam ao enfraquecimento do poder centralizado neste gestor.

Numa escola gerida como uma “arena política” a autonomia poderá ser referida como “autonomia requeitada” (Ferreira, 2007: 141), que a autora define como:

“Autonomia como princípio, processo de liberdade do sujeito, [...] uma prática refletida, uma atitude crítica, uma decisão de um dado sujeito.”

Na construção do Projeto Educativo deste tipo de organização traduzem-se os interesses da escola-comunidade educativa, expressando-se num documento próprio em tensão com o poder dos órgãos da administração central. Estaremos perante uma autonomia conquistada, contrariando os limites burocráticos, procurando exprimir o poder dos atores organizacionais.



### 7.3. A autonomia numa “escola agência cultural”

A imagem da escola como ‘agência cultural’ pressupõe que as escolas, tal como outras organizações, têm uma identidade, apresentando características identificativas. A este propósito Costa (1996: 109) refere que:

“A especificidade de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais e cerimónias.”

As escolas constroem valores e símbolos que asseguram a sua legitimidade, a autonomia contratada deverá ter um efeito considerável no conjunto destes valores, que constituem a identidade da escola secundária.

A autonomia estandarte, contratualizada, torna-se um símbolo da gestão da escola, usado para orientar as práticas dos atores escolares, em torno de novos valores e de um novo símbolo: a autonomia.

Torres (2001: 94) refere a “autonomia em acção” que se “expressa pela forma como quotidianamente os atores a constroem e lhe conferem significados através dos processos de decisão política”. A escola secundária fortemente burocratizada apresenta uma cultura escolar determinada, em grande medida, pelo Ministério da Educação, tendente a orientar os seus atores nas suas práticas. Para a prática da autonomia, numa escola ‘agência cultural’ seria necessário, segundo a autora, “autonomizar a autonomia”, o que permitia a adequação às características dos atores escolares, “perspetivando-a como um processo dinâmico de construção quotidiana não apenas dependente das configurações governativas da escola”.

Na cultura organizacional escolar poderemos encontrar duas facetas relativas à autonomia, por um lado, a afirmação da autonomia através da sua contratualização e o potencial de ação que ela contém, por outro lado, a prática da autonomia, a “autonomia em acção”, no seu terreno organizacional, nas práticas de gestão.

O Projeto Educativo caracterizante deste tipo de organização é designado como projeto identidade consensual que, segundo Costa (2003: 78), é considerado como:

“Um espaço e um tempo que permitem desenvolver relações de proximidade, de partilha de valores e de expectativas entre os membros da organização, tendo

em vista uma maior coesão e satisfação organizacional e, portanto, um melhor funcionamento escolar.”

A construção deste projeto privilegia a identificação de finalidades e de elos de identidade entre os atores do processo educativo.

No contexto organizacional cultural a autonomia revela-se fundamental, pois, nesta situação, os atores necessitam de margens suficientemente alargadas para determinar os objetivos da instituição, de forma a definir a marca ou a forma de estar ou fazer na escola. O projeto, nesta perspetiva, será um documento simbólico para toda atividade da comunidade educativa privilegiando a identidade da escola e os valores dos intervenientes no processo educativo.

A autonomia surge também como um estandarte com o qual se pode anunciar a identidade própria da escola, designada de “autonomia simbólica ou sensata” por Ferreira (2007: 145) que considera:

“Autonomias inovadoras e prolongadas são praticadas em treino diário, são autonomias de recombinação de ações ou de reconciliação, são autonomias que se aprofundam reinterpretando ou reanimando as culturas de cada escola.”

Os contratos de autonomia podem adquirir uma vertente propagandística, tornando-se um fator aliciante para a angariação de alunos para o estabelecimento de ensino. Nesta perspetiva o contrato de autonomia poderá ser denominado “contrato como bandeira” (Formosinho *et al.*, 2010a: 132).

A autonomia, numa visão cultural, será alcançada quando a comunidade educativa participa na elaboração do Projeto Educativo, tal como se preconiza nos normativos, tornando-se este, efetivamente o documento onde se inscreve a identidade da escola.

# **PARTE II**

# **FUNDAMENTAÇÃO**

# **METODOLÓGICA**



# **CAPÍTULO IV**

## **NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA**



Ao longo deste capítulo pretende-se desenvolver a dimensão empírica da tese, em que será descrito o plano da investigação, abordando as técnicas de recolha de dados e instrumentos de pesquisa, atividades realizadas nesta investigação, assim como processos e os modos de tratamento de dados, de forma a dar resposta às questões colocadas.

## **1. Objetivos da Investigação e Questões Orientadoras**

Como referem Bogdan e Biklen (1994), os métodos são um procedimento ou um conjunto de procedimentos que servem de instrumento para alcançar os fins da investigação. Ora, segundo Pardal e Correia (1995) em qualquer investigação é, pois, necessário um método e este não é mais do que uma concretização do percurso ajustado ao objeto de estudo e é concebido como meio de apontar a investigação para o seu objetivo, possibilitando, desta forma, a progressão do conhecimento sobre esse mesmo objeto.

Neste sentido, as perguntas de partida são a linha orientadora do trabalho mas, para serem boas questões de partida têm que preencher várias condições, devendo ter: “qualidades de clareza” no que diz respeito à “precisão e à concisão”; “qualidades de exequibilidade” no que concerne “ao carácter realista e irrealista”; e as “qualidades de pertinência” que dizem respeito “ao registo (explicativo, normativo, preditivo, ...)” (Quivy e Campenhoudt, 2005: 34-44). Tendo em conta estas condições, formularam-se as seguintes questões:

- 1- Em que medida a nova gestão escolar é influenciada pelo regime de contrato de autonomia?
- 2- Com os contratos de autonomia que poder adquirem as estruturas de gestão dentro da escola?
- 3- Que diferenças existem, em termos de democraticidade da gestão escolar, no funcionamento da Escola do Mar e da Escola do Rio?
- 4- Que vantagens e desvantagens resultam da aplicação do Decreto-Lei nº 75/2008 e dos contratos de autonomia para a gestão escolar?

Depois de colocadas as perguntas de partida, emergiu a necessidade de definir os objetivos que norteiam a investigação. São eles:

- a) Analisar comparativamente o funcionamento dos órgãos de gestão das escolas: o Diretor e o Conselho Pedagógico;
- b) Caracterizar as representações dos professores em relação ao exercício da autonomia e sua influência na gestão da escola;
- c) Identificar as novas dinâmicas de trabalho da escola tendo em conta o Decreto-Lei nº 75/2008;
- d) Analisar o impacto do novo modelo de gestão no funcionamento da Escola do “Mar”;
- e) Compreender as características do processo de aplicação da autonomia na Escola do “Mar”;
- f) Apurar as vantagens e desvantagens da autonomia para a gestão escolar na Escola do “Mar”.

## **2. Abordagem Teórico-Metodológica da Investigação**

Perseguindo o objetivo de analisar as diferenças no processo de gestão introduzidas pelo novo modelo gestor, consagrado no Decreto-Lei nº 75/2008, procurando conceções e práticas diferenciadas nas escolas objeto de estudo, a presente investigação foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa. Além da natureza do objeto de investigação, a opção por uma metodologia qualitativa, surgiu do entendimento de que ela seria a que melhor se adequaria à compreensão do fenómeno estudado, já que a dimensão humana se encontra sempre presente, não esquecendo que a estratégia de recolha de dados teve por base as interações sociais ou interpessoais. Acresce o facto de, tal como é referido por Ludke & André (1986: 18) além da riqueza em dados descritivos que proporciona, a pesquisa qualitativa desenrola-se de forma complexa e contextualizada isto é, os resultados são reportados à situação concreta. Além disso, baseia-se num plano aberto e flexível permitindo, assim, a utilização de técnicas e instrumentos complementares, com vista a um melhor entendimento do objeto de estudo.

Um dos aspetos mais importantes do processo é, sem dúvida, a metodologia que será utilizada com vista a levar a cabo a investigação, isto é, o modo de procurar dar resposta à pergunta de investigação. Ferreira (2004: 291)



define metodologia como um processo de descoberta e aprendizagem capaz de analisar os pressupostos racionais e lógicos da investigação, de modo a torná-los evidentes e sistematizados. Ela visa ajudar a entender, nos mais amplos aspetos, todo o processo de investigação, como sejam justificações, limitações dos métodos e dos procedimentos de pesquisa.

A investigação científica nas Ciências ditas Exatas é dominada por questões de mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística. Nas Ciências da Educação, a metodologia de investigação designada por “Investigação Qualitativa” contempla a descrição, a indução, a teoria fundamentada e os estudos das percepções pessoais.

A abordagem epistemológica das metodologias qualitativas faz refletir sobre a possível continuidade entre o qualitativo e quantitativo. Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994: 33) referem que se identificam dois tipos de abordagem de investigação em educação: *abordagem positivista/behaviorista* e *abordagem interpretativa*, considerando-as com paradigmas, no sentido em que correspondem a postulados e a programas de investigação distintos.

Neste trabalho, é privilegiado um paradigma interpretativo, “em que o objeto de análise é formulado em termos de ação, que abrange o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem os atores e aqueles que interagem com eles (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994: 39). Segundo os mesmos autores (1994: 41) a investigação interpretativa baseia-se num postulado dualista, dando valor aos componentes observáveis, conquanto relacionados com significados criados e modificáveis pelo espírito. A nossa opção metodológica é essencialmente de natureza qualitativa, mas que recorreu, numa ou noutra situação, à utilização de técnicas quantitativas.

Sendo orientada por objetivos de natureza descritiva, a pesquisa assenta numa abordagem do tipo estudo de caso (Bogdan e Biklen, 1994) na medida em que se restringe a uma unidade organizacional, a escola, sobre a qual pretendemos desenvolver uma análise sistemática, reflexiva e tão aprofundada quanto possível sobre a autonomia, de acordo com perspetivas teóricas e as percepções dos atores.

Para Bodgan e Biklen, (1994: 16) a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. Sendo o objeto de estudo a organização – escola, o paradigma qualitativo para estes autores

implica a recolha de dados “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis [...] sendo formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”. Deste modo, enquanto uma investigação quantitativa procura explicar os problemas isolando-os do seu contexto e decompondo-o em partes, a explicação qualitativa considera no objeto de estudo uma dinâmica de ação, que abarca atitudes, significados, valores e comportamentos que os diferentes atores lhes imputam.

Poderemos caracterizar este estudo, recorrendo a Silva (2004: 274), como tendo uma dimensão de análise predominantemente qualitativa, virada para a compreensão dos motivos, dos sentimentos e das perceções dos atores investigados, explicitados ou não, no desenvolvimento das suas ações de gestão e de docência, sob uma autonomia decretada. Procuramos nos dados recolhidos as facetas da organização referentes aos modelos organizacionais propostos para análise, ou seja, os modelos racional-burocrático, político e cultural.

Sendo certo que existem diversas formas de investigação qualitativa «todas partilham até certo ponto, o objetivo de compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista» (Bogdan e Biklen, 1994: 54). É compreendendo os comportamentos no seu contexto, não desprezando os processos com privilégio para os resultados que se pretende trabalhar, sabendo que:

“O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados” (idem: 70).

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), possui cinco características que, no entanto, podem não estar sempre presentes em todos os estudos. Dentre as diversas características de uma pesquisa qualitativa, encontramos suporte para o traçado metodológico deste trabalho, em quatro delas.

A primeira característica refere que “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” - os investigadores introduzem-se no ambiente a ser estudado e

passam aí grandes quantidades de tempo. No nosso caso seria a escola esse ambiente natural. São recolhidos todos os dados que o investigador considere significativos para a investigação.

A segunda característica é apresentada como “A investigação qualitativa é descritiva” - os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os investigadores tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a sua originalidade de forma a não deixar escapar nenhum detalhe na sua descrição. O presente trabalho não tem como objetivo a generalização das inferências retiradas do estudo, ao universo dos estabelecimentos nacionais, não é meta principal a contabilização, que se poderá traduzir numa análise estatística, mas sim a análise da riqueza dos dados recolhidos. No entanto, o tratamento dos dados recolhidos através de inquéritos introduzirá uma vertente quantitativa no estudo.

A terceira característica é definida como: “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. As estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias. As questões orientadoras da entrevista têm como objetivo o conhecimento e apreensão dos processos gestionários da escola e não apenas os resultados das medidas implementadas. Se assim fosse, seria suficiente a análise dos resultados da autoavaliação e avaliação externa dos dois estabelecimentos de ensino.

A última característica, enunciada como: “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. São importantes as perspetivas participantes, os investigadores dão importância ao sentido que os sujeitos apresentam da realidade. O nosso interesse como investigadores residiu nas perspetivas dos participantes, dado que a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica das situações, dinâmica que frequentemente é invisível ao observador exterior.

Os investigadores qualitativos estão continuamente a questionar os sujeitos da investigação. Estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre investigadores e respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados de forma neutra e poderem influenciar a construção da

realidade pois, este tipo de investigação privilegia a perspetiva dos atores sociais.

O termo *dados* referido anteriormente, segundo os autores supracitados, constitui simultaneamente provas e pistas. Incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspetos que pretendemos explorar.

Reforçando o que já foi referido anteriormente, a opção preferencial pela metodologia qualitativa prende-se, sobretudo, com duas razões. Em primeiro lugar, e enquadrado no contexto teórico apresentado, está a conceção de que a realidade humana, social e organizacional é um fenómeno complexo, em permanente mudança. Tal fenómeno só pode ser coerentemente investigado se considerarmos, na pesquisa, toda a sua complexidade e o contexto social que o envolve numa dada situação. A escolha pelo paradigma qualitativo prende-se com o tipo de organização complexa que é uma escola.

A segunda razão que determinou a opção pela metodologia qualitativa, refere-se à natureza do problema de investigação em causa. A análise das mudanças introduzidas na gestão escolar pelo Decreto-Lei nº75/2008, não pode ser feita, exclusivamente, com base nos resultados estatísticos de um questionário. Necessita, também, de uma análise que valorize mais o espectro subjetivo das relações dos atores escolares com a organização escola, da organização burocrática e dos jogos de poder, tanto sob o ponto de vista formal como informal. Pelo que a utilização de outros métodos como a observação as entrevistas e análise documental, torna-se, então fundamental.

O trabalho de investigação adota, essencialmente, a forma de um estudo de caso. Esta modalidade de pesquisa é definida por Chizzotti (2001: 102) como:

“Uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que colectam e registam dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objectivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora”

De acordo com Nisbet e Watt (1984: 74), o estudo de caso, enquanto opção metodológica, pode ser definido, como uma “investigação sistémica de uma instância específica”, englobando um conjunto de métodos de pesquisa que pretendem retratar uma realidade organizacional na sua dinâmica e

multiplicidade de aspetos (estrutura organizativa, ação, representações, conflitos, jogos de poder, etc.) e num período de tempo (após a implementação do novo modelo de gestão escolar, consagrado no Decreto-Lei nº 75/2008 e após a assinatura do contrato de autonomia).

O estudo de caso, segundo Bodgan e Biklen (1994: 89-90) requer uma observação detalhada de um contexto, de um indivíduo ou de documentos, estes estudos são comparados a um funil, pois neste estudo qualitativo, o tipo de perguntas nunca é muito específico. O início do estudo (a parte mais larga do funil) é onde os investigadores procuram o objeto de estudo ou fonte de dados, passando a avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos. Segue-se a recolha de dados, revisão e exploração, acompanhadas de tomadas de decisão acerca do objetivo do trabalho. Com o tempo o investigador toma decisões no que diz respeito aos aspetos específicos do contexto, indivíduos ou fontes de dados que irão estudar. Finalmente, passa de uma fase de exploração alargada para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos.

Segundo Lüdke e André (1986: 17-20),

“O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.(...) O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.”

Lüdke e André (1986: 18-21) apontam como características fundamentais do estudo de caso, princípios associados ao estudo de caso “naturalístico”, que se sobrepõem às características gerais da pesquisa qualitativa. Estas características são as seguintes:

A primeira: “Os estudos de caso visam a descoberta”. O investigador deve manter-se atento a novos elementos que possam surgir durante o estudo, não deve ficar ligado a pressupostos teóricos. Segundo os autores esta característica assenta no pressuposto “de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente.”

A segunda: “Os estudos enfatizam a interpretação em contexto”. Neste tipo de estudo é necessária apreensão completa do objeto, é fundamental compreender o contexto em que se integra. Neste sentido, é importante a

caracterização do contexto, quer em termos geográficos, quer em termos socioeconómicos.

A terceira enfatiza a necessidade de “retratar a realidade de forma completa e profunda”. O investigador deve revelar a pluralidade de dimensões presentes no problema em estudo, focalizando-o como um todo.

A quarta apela para a necessidade de “usar uma variedade de fontes de informação”. O investigador, durante um estudo de caso, recorre a uma variedade de dados, recolhidos em diferentes momentos, em diferentes situações e de diferentes fontes de informação. Essa variedade de informações permitirá ao investigador cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.

A quinta enuncia que “os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas”. O investigador deve procurar relatar as suas experiências durante o estudo, de modo que o leitor, ou aqueles a quem se dirige, possa fazer as suas “generalizações naturalísticas”. Assim poderá questionar: o que posso (ou não) aplicar deste caso à minha situação? As experiências pessoais encontram-se relacionadas com os dados encontrados, sendo assim, se os dados são confirmados pela experiência natural do leitor, pode-se dizer que nesse momento esses dados se generalizaram “naturalisticamente”.

Estes autores referem-se à experiência natural do investigador que, neste trabalho, se encontra numa situação privilegiada, dado que o exercício da docência pelo investigador contribui para perceber e abarcar “o código de significações necessário para perceber o contexto” (Silva, 2004: 270) na escola secundária, objeto de estudo. Esta situação ajudou no processo de construção dos documentos de recolha de dados e na de aplicação, facilitando o acesso às duas escolas secundárias e aos respetivos atores escolares.

A este propósito, Silva (2004: 270) considera que, nesta situação, o investigador não se pode separar do seu papel de docente e, assim, deixa de “ser um mero intérprete dos atores organizacionais” na medida em que a leitura dos dados fica influenciada pela sua proximidade com o objeto.

A sexta característica enfatiza a necessidade de “procurar representar os diferentes, e às vezes conflitantes pontos de vista presentes na situação social”. Quando o objeto ou situação suscitam situações opiniões divergentes, o

investigador deve trazer para o estudo esses pontos de divergência. Esta orientação é fundamental para a análise, pois a realidade pode ser encarada de diferentes pontos de vista. Assim, são dados vários elementos para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões e decisões, podendo ir além das conclusões do investigador.

Finalmente, a última característica “Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que ou outros relatórios de pesquisa”. Os relatos escritos apresentam-se de forma informal, narrativa, ilustrada por citações, exemplos e descrições. A preocupação deve ser a transmissão de forma direta, clara e bem articulada do caso, num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor. Pode-se afirmar que o caso é construído durante o processo de estudo e que só se materializa, enquanto caso, no relatório final, onde fica evidente se se constitui num estudo de caso.

Nesta pesquisa pretendeu-se investigar a influência do regime de contrato de autonomia na gestão escolar, as alterações introduzidas pela nova gestão escolar nas estruturas organizacionais, nomeadamente, ao nível do poder das estruturas, as possíveis alterações ao nível da democraticidade ao nível da gestão e, finalmente, os pontos positivos e negativos introduzidos pelo Decreto-Lei nº 75/2008 e pelos contratos de autonomia.

Estes aspetos sobre os quais recaiu o foco de interesse foram reconhecidos “através da desocultação dos factos e acontecimentos que constituem a situação de análise” (Silva, 2004: 289) (natureza burocrática, política e cultural dos processos de gestão escolar) através da análise das perceções dos atores escolares, envolvidos na pesquisa.

### **3. Métodos de Recolha de Dados e Procedimentos de Análise**

Tal como foi referido anteriormente, o modo de investigação revestiu-se da forma de um estudo de caso.

Neste trabalho pretendemos, respondendo, às questões de partida, conhecer as mudanças, realmente introduzidas, ao nível dos órgãos de gestão pelo contrato de autonomia numa escola secundária e a percepção destas mudanças por parte dos docentes da mesma escola. Este caso, não podia ficar

circunscrito a uma escola, havendo a necessidade de comparar os resultados, pelo que foram também recolhidos dados numa escola secundária sem contrato de autonomia.

Para tal, foi feito um levantamento dos diferentes documentos com o objetivo de recolher informação, recorrendo a diversas técnicas de recolha e a diferentes procedimentos de análise de dados.

A reunião de informação recorreu a vários procedimentos com vista à caracterização física e administrativa das instituições e ao enquadramento socioeconómico das mesmas (através de relatórios de caracterização da população docente e discente, Projeto Educativo da Escola, dados informáticos disponibilizados pelos serviços administrativos das escolas), passando por fontes documentais como legislação, Plano Anual de Atividades, Projeto Educativo da escola e Regulamento Interno. A recolha de informação incluiu também entrevistas aos gestores escolares de ambas as escolas. Foram entrevistados os representantes dos órgãos de gestão da escola, Presidente do Conselho Geral, o Diretor, o Presidente do Conselho Pedagógico, os Coordenadores de Departamento Curricular, os Coordenadores dos Diretores de Turma, os Coordenadores do Núcleo de Projetos e Atividades; foram aplicados inquéritos aos docentes da “Escola do Mar”, sobre as suas vivências na instituição antes e depois da gestão sob um contrato de autonomia, (docentes estes, que não ocupam cargos e que lecionavam na escola antes e depois da assinatura do contrato de autonomia).

Houve preocupação em conhecer tão profundamente quanto possível a dinâmica e os processos organizacionais das instituições em estudo, em particular as diferenças a nível de gestão de duas escolas secundárias, tendo uma delas autonomia contratualizada. Foram procuradas não só as perceções dos atores relativas às práticas desenvolvidas, num modo de comparação entre antes e após a contratualização da autonomia, como também as vertentes burocrática, política e cultural das ações dos diferentes atores, desde os gestores a docentes sem cargos de gestão.

A recolha de informação significativa, numerosa e pormenorizada é resultado da preocupação em conhecer tão profundamente quanto possível as mudanças na dinâmica e os processos de gestão da instituição com contrato de autonomia, a Escola do Mar. Foi intenção desenvolver a reflexão em três



perspetivas: a burocrática, a política e a cultural. Seguindo a perspetiva de Chizzotti (2001: 102) para quem “o estudo de um caso é tomado como unidade significativa do todo [...] suficiente para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção”, considera-se importante uma abordagem do objeto sob diferentes perspetivas. A análise da organização escolar tendo como referência diferentes modelos de organização concretiza a opinião de Silva (2004: 305), que dá importância ao estudo da dinâmica interior da instituição, referindo:

“Olhar a partir do interior significa captar a perspectiva dos actores organizacionais sob consideração dos aspectos da microcultura do contexto organizacional (valores, crenças, rituais, símbolos, representações) de modo a reconstituir-se o significado com o qual os docentes [...] descrevem e produzem o sentido da realidade inerente à gestão da sua carreira docente na universidade a que pertencem.”

Apesar de a universidade ser o objeto de estudo do autor referido, esta perspetiva foi aplicada ao contexto da escola secundária, para verificar as alterações introduzidas pela autonomia.

Nas duas instituições de ensino houve uma grande disponibilidade dos atores escolares que exerciam cargos de gestão. Responderam a todas as questões que lhes foram postas, no sentido de mostrar as suas perceções acerca da organização da sua escola. Em especial na Escola do Mar, com autonomia contratualizada, foi recorrente a afirmação da “qualidade da escola, dos alunos e do corpo docente”.

Ao nível dos questionários por parte dos docentes sem cargos de gestão da Escola do Mar, verificou-se uma maior resistência em colaborar com a investigação, devido a uma alegada sobrecarga de trabalho, ao número significativo de inquéritos para trabalhos de investigação a que todos os anos são sujeitos e, em certos casos, à “descrença da atividade investigativa” (Silva, 2004: 271) por parte dos docentes do ensino secundário.

A realização deste estudo de caso consistiu numa sequência de fases iniciada pela escolha do problema e das questões problema (delimitação do campo de análise), a recolha dos dados para a breve caracterização das duas instituições de ensino, a construção dos instrumentos de recolha de dados (guiões de entrevista e questionário com utilização de uma escala do tipo Likert), de pesquisa de campo com contacto direto com os docentes com cargos de

gestão, através das entrevistas, recolhendo as perceções dos atores escolares relativas à realidade organizacional das escolas.

Numa breve síntese abordam-se os seguintes métodos de recolha de dados: recolha documental, inquérito por questionário e entrevista. Quanto aos procedimentos de análise, utilizou-se o programa de Excel para tratamento dos questionários e construção de gráficos, o programa Word para a construção de tabelas; para os documentos recolhidos e para as entrevistas realizadas procedeu-se à análise de conteúdo.

### **3.1. O inquérito por entrevista**

A entrevista representa um método essencial de recolha de informações, no âmbito de uma perspetiva e metodologia qualitativa, facultando um conjunto de informação consistente e de melhor qualidade.

Um dos procedimentos utilizados para a recolha de dados foi o inquérito por entrevista. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005) inquirir consiste em colocar uma série de perguntas relativas a questões específicas que se pretende estudar. A entrevista é um instrumento que permite ao entrevistador fazer uma recolha de dados e pistas de reflexão das temáticas em estudo.

Na investigação qualitativa, o inquérito por entrevista é uma das técnicas principais de recolha de dados, sendo o método mais indicado para que o investigador possa descobrir aquilo que não se pode observar, mas que necessita saber, ou seja, as opiniões que são realidades não observáveis.

Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2005: 192)

“Se a entrevista é, antes de mais, primeiro um método de recolha de informação, no sentido mais rico da expressão, o espírito técnico do investigador deve, no entanto, permanecer continuamente atento, de modo que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível.”

A opção pela entrevista foi condicionada pelo facto de possuir uma estrutura flexível, permitindo compreender, de forma detalhada, o que é que os elementos dos órgãos de gestão pensam e sentem sobre o novo modelo de gestão das escola e dos contratos de autonomia e como as suas ações são influenciadas por estes. Espera-se que, através das entrevistas, os inquiridos

respondam de acordo com as suas ações, vivências, representações e perspectivas pessoais.

A entrevista foi organizada em vários blocos que correspondiam às diferentes questões-problema (anexo 3), definindo-se a partir destes os objetivos gerais e específicos e as questões a formular. Na elaboração da entrevista, seguindo as recomendações de Bell (1993: 138), foram planeadas as entrevistas, tendo especial cuidado na estruturação e adequação do guião a cada entrevistado. Toda a etapa de conceção das questões orientadoras da entrevista foi cuidadosa e crítica, tentando retirar a ambiguidade e apropriando a linguagem ao cargo desempenhado pelo entrevistado. Todo o processo culminou na elaboração do guião que foi sujeito a um teste final, em que a gestão do tempo é uma dimensão fundamental (anexo 4 e anexo 5).

Optou-se por uma metodologia semidiretiva porque é aquela que melhor se adequa aos objetivos do trabalho, pretendendo mostrar a preocupação de conhecer, nos diferentes representantes, as expectativas e as mudanças introduzidas pelo contrato de autonomia. Neste método, a interação direta é a questão-chave, uma vez que o entrevistado e o entrevistador estão em ação direta (Carmo e Ferreira, 1998: 126-127).

Para a utilização desta técnica é preciso ter em conta algumas diretrizes e cuidados sugeridos por estes autores:

- Antes da entrevista devemos definir o objetivo; construir o guião da entrevista; marcar a data, a hora e o local;
- Durante a entrevista devemos explicar quem somos e o que queremos; obter e manter a confiança; saber escutar; dar tempo para iniciar a relação; manter o controlo com diplomacia; utilizar perguntas de aquecimento e focagem; enquadrar as perguntas melindrosas; e evitar perguntas indutoras.
- Depois da entrevista devemos registar as observações sobre o comportamento do entrevistado e registar as observações sobre o ambiente em que decorreu a entrevista.

Além destes aspetos, durante as entrevistas, também se teve em conta as indicações de Estrela (1994): evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista, isto é, dar oportunidade a que o entrevistado fale abertamente sobre o tema, durante o tempo que quiser, sem interferência do entrevistador; não restringir à temática abordada, ou seja, possibilitar ao entrevistado uma

liberdade de resposta, mesmo que este saia do âmbito do tema; estabelecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado, isto é, a liberdade que se pretende dar ao entrevistado não deverá ser incompatível com a necessidade de precisar os quadros de referência do entrevistado, levando-o a esclarecer conceitos e situações.

Quivy e Campenhoudt (2005: 77) consideram que é indispensável a gravação da entrevista pois:

“Tomar sistematicamente notas durante a entrevista, parece-nos ser de evitar tanto quanto possível. Distraem não só o entrevistador, como o entrevistado [...]. Pelo contrário, é muito útil e não apresenta inconveniente anotar, de tempos a tempos, algumas palavras destinadas simplesmente a estruturar a entrevista: pontos a esclarecer, questões a que é preciso voltar, temas que falta abordar, etc.”

Foi preocupação realizar entrevistas a um conjunto de pessoas que liderassem os órgãos de gestão e de administração nas duas escolas. Nesse sentido, foram entrevistados os Presidentes do Conselho Geral e do Conselho Pedagógico, o Diretor, os Coordenadores de Departamento Curricular, o Coordenador dos Diretores de Turma e o Coordenador do Núcleo de Projetos e Atividades.

### **3.2. Inquérito por questionário**

Neste trabalho surgiu a necessidade de conhecer a perspetiva e sensibilidade às mudanças verificadas, na Escola do Mar (com contrato de autonomia) por parte dos docentes, que não desempenhassem cargos de direção. Desta forma o inquérito, por questionário escrito, tornou-se uma técnica não documental adequada, dado que o número de docentes era bastante significativo.

Na perspetiva de Chizzotti (1991: 55) “O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assuntos que os informantes saibam opinar ou informar”, sendo assim, a elaboração de um

inquérito por questionário foi precedida de uma elaboração e escolha cuidada das questões a colocar.

Os itens do questionário foram formulados tendo em conta a pesquisa bibliográfica, previamente realizada e a experiência de docência numa escola secundária. Os questionários foram entregues na Direção da Escola do Mar, a qual, através dos Coordenadores de Departamento, os fez chegar aos docentes dos respetivos Departamentos.

O inquérito elaborado, tal como classifica Quivy e Campenhoudt (2005: 188), é de administração direta, dado que é o próprio inquirido que o preenche.

A conceção dos inquéritos implicou um trabalho de criação de itens, sob a forma de frases declarativas e afirmativas, acompanhado de reflexão crítica sobre os mesmos, tentando manter uma linguagem acessível, cuidada e precisa de modo a não suscitar dúvidas durante o preenchimento, seguindo assim Chizzotti (1991: 56) que considera fundamental “o informante compreenda claramente as questões em termos compatíveis com seu nível de informação, com a sua condição e as suas reacções pessoais”. Os questionários foram organizados com questões do tipo escala de Likert.

Na organização e elaboração do questionário estiveram presentes as questões-problema abordadas na entrevista, como forma de atingir os objetivos do trabalho.

A estruturação do questionário, tendo em conta as quatro questões-problema, levou à elaboração de itens (anexo 6), questões de pormenor, que foram agrupadas em quatro temas. Os itens pertencentes a cada tema foram organizados de forma aleatória no documento a fornecer aos docentes.

Com o questionário pretendeu-se uma recolha de opiniões em larga escala, atendendo ao número de docentes inquiridos num curto espaço de tempo.

O questionário foi construído e disponibilizado aos docentes em suporte papel, de forma a ser preenchido pelos próprios. As questões foram todas do tipo “fechado”. Os inquiridos atribuíram, de acordo com as suas perceções, relativamente à autonomia e à gestão escolar, as seguintes classificações: Concordo Plenamente; Concordo; Discordo; Discordo Plenamente; Não sei responder.

A opção por respostas fechadas justifica-se pela necessidade de recolha de informação muito específica, relativa aos reflexos de gestão na atividades de docência, permitindo aos inquiridos ter em conta possibilidades de resposta, resultantes da abordagem de temas que, de outra fora poderiam esquecer ou ignorar; por outro lado, a unidade da forma facilita o tratamento dos dados recolhidos pelos questionários.

Na introdução, o questionário explicita os objetivos que prosseguia e a confidencialidade dos dados, que é relevante para o preenchimento sem reservas ou constrangimentos do mesmo, obtendo assim uma maior sinceridade e fiabilidade nas respostas.

O questionário foi estruturado em duas partes (anexo 7), para além de uma introdução em que estavam incluídas as instruções de preenchimento. A primeira correspondia à identificação profissional, em que se pretendia traçar o perfil dos inquiridos, a segunda parte servia para recolher opiniões e sensibilidades dos docentes relativamente à influência do novo modelo de gestão escolar, mais concretamente, relativamente a quatro variáveis (retiradas das questões – problema) como a influência do contrato de autonomia na nova gestão escolar, o poder das estruturas de gestão na instituição, o nível de democraticidade introduzido e, por último, as vantagens e desvantagens dos contratos na gestão da escola.

Os dados obtidos através do inquérito foram confrontados com os obtidos através das entrevistas e da análise documental de forma a obter conclusões mais relevantes sobre as mudanças introduzidas pelo contrato de autonomia na Escola do Mar.

### **3.2.1. A Escala do tipo Likert**

Foram definidas as quatro dimensões/variáveis em relação às quais se pretendia conhecer as opiniões e perceções dos docentes da Escola do Mar, com gestão sob um contrato de autonomia desde 2006. Partindo de cada uma delas foram elaboradas proposições-problema (Silva, 2004: 307) com vista a induzir os docentes a emitir as suas opiniões e sensibilidades referentes às quatro questões-chave.

Foram inicialmente construídos 97 itens (indicadores), aproximadamente 25 relativamente para cada questão-problema, os quais, após a devida validação (Silva, 2004: 307) em termos de critérios de objetivos, clareza, relevância, adequabilidade, consistência e variabilidade, possibilitaram a seleção de cerca de 10 itens por questão, na intenção de obter uma escala fiável de 10 itens.

A fase seguinte de avaliação da adequação dos diferentes itens implicou uma avaliação de um painel de peritos.<sup>4</sup>

Com esta avaliação, levada a cabo por peritos na área da educação, ver anexo 6 sobre o processo de validação, pretende-se elevar a validade do instrumento construído e incrementar a sua fiabilidade que Bell (2004: 97) define, relativamente a um processo de recolha de dados, neste caso o inquérito por questionário, como: “na sua capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião”, pelo que o trabalho de análise, apreciação e aceitação por peritos e investigadores na área foi fundamental.

**Quadro VIII- Itens adotados após processo de validação**

DIMENSÃO (QUESTÕES -CHAVE)	ITENS VALIDADOS
Influência do contrato de autonomia na gestão da instituição	2,3,4,5,6,11,12,13,15,16,22,23,24,25.
Poder das estruturas de gestão	29, 30, 33, 34, 35,36, 37, 38, 39, 40,41, 42, 43,44.
Democraticidade na gestão	46, 47,48, 50,52, 55,56,57, 58, 59,60, 61, 63,64 65.
Vantagens e desvantagens do novo modelo de gestão	68, 71, 75, 78, 85,89, 90, 93,94, 95, 96, 97.

### 3.2.2. Obtenção de dados: inquéritos por questionário

O inquérito dirigido aos docentes que no ano letivo 2010/2011 não desempenhassem qualquer cargo de gestão foi aplicado a um universo de 119 docentes. O inquérito foi distribuído durante o mês de maio de 2011.

<sup>4</sup> Investigadores na área das Ciências da Educação Professor Doutor Licínio Lima, Professor Doutor Eugénio Silva, Professor Doutor Fernando Ilídio, Professor Doutor Henrique Ferreira, Professora Doutora Elisabete Ferreira, os quais fizeram uma apreciação sobre os itens considerados válidos.

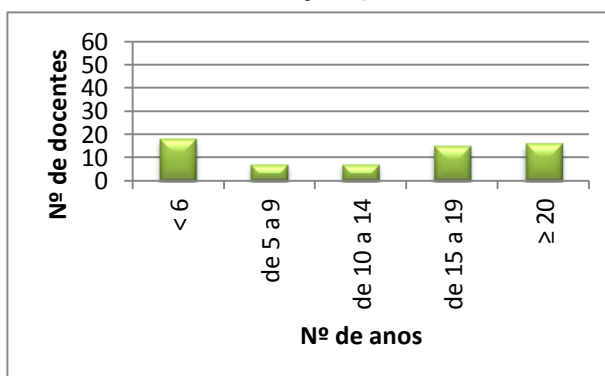
Este inquérito foi inicialmente apresentado ao Diretor da escola, para aprovação, que delegou a distribuição pelos diferentes Departamentos à Coordenadora M07.

Os 63 docentes da amostra são maioritariamente do sexo feminino, o que reflete a proporção de mulheres existente na instituição de ensino (gráfico 1). Através do gráfico 2 pode-se constatar que as idades dos respondentes situam-se maioritariamente (49) no intervalo entre os 40 e 59 anos. Assim, estamos na presença de um corpo docente inquirido de meia-idade, existindo apenas 14 docentes com idade inferior aos 40 anos.

**Gráfico 1- Distribuição por género**



**Gráfico 2- Distribuição por idade**



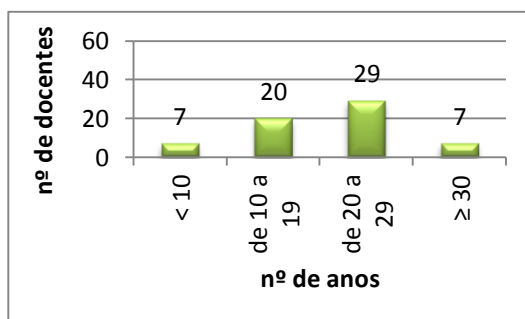
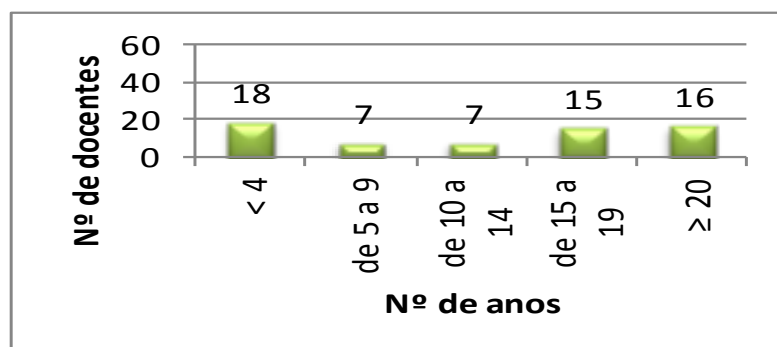
O grau académico dos docentes inquiridos é, na sua maioria, a licenciatura (53) apresentando mestrado apenas 11.

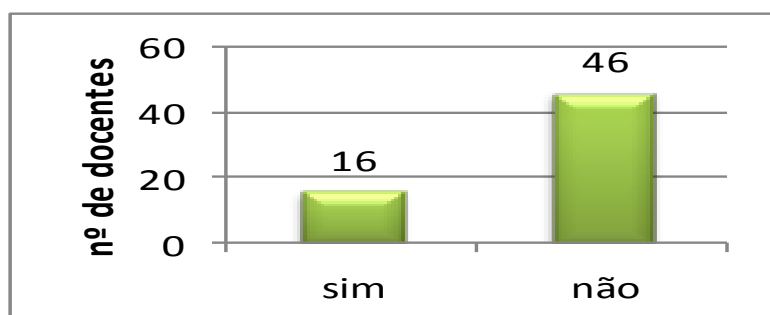


**Quadro IX- Caracterização dos docentes sem cargos de gestão da Escola do Mar**

Grau académico	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
Nº de docentes	53	11	0
Situação profissional	Quadro de escola	Quadro de zona Pedagógica (QZP)	Contratado
Nº de docentes	54	2	7
Nível de ensino lecionado	3º ciclo	Enino secundário	Ensino profissional
Nº de docentes	3	62	8

O gráfico 3 dá uma imagem da distribuição dos docentes segundo a antiguidade na carreira, onde se verifica que 56 dos docentes têm uma carreira superior a 10 anos e que, inclusivamente, 7 têm uma carreira superior a 30 anos, o que se enquadra nas idades apresentadas pelos docentes. O gráfico 4 mostra uma estabilidade significativa do corpo docente em que 21 docentes se encontram há mais de 15 anos na Escola do Mar, no entanto, na amostra 18 docentes prestam serviço na escola há menos de 4 anos.

**Gráfico 3 - Antiguidade dos docentes na carreira****Gráfico 4- Antiguidade na Escola do Mar**

**Gráfico 5- Exercício de cargos de gestão**

### 3.3. Pesquisa documental

A pesquisa documental é um método de recolha de dados a partir de documentos manuscritos, impressos ou audiovisuais. Segundo Afonso (2005: 88):

“A pesquisa arquivística consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação”.

Os documentos são considerados por Lüdke e André (1986: 39-40) “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Entre outras vantagens, apresenta-as como uma fonte “natural” de informação e ainda como uma fonte não – reativa, sem que a interação com os sujeitos possa alterar os pontos de vista. No entanto, os mesmos autores apontam críticas à recolha documental, pois as escolhas dos investigadores podem ser arbitrárias, sendo focalizados determinados aspetos em detrimento de outros.

Ao nível da investigação social, são utilizados dois métodos de recolha de dados estatísticos e recolha de dados textuais provenientes de organismos públicos ou privados (leis, estatutos, regulamentos atas, publicações) ou de particulares. Afonso (2005: 89) faz uma referência exaustiva dos diversos documentos designados por oficiais e que constituirão um ponto de partida da investigação proposta neste trabalho. Assim, pode ler-se:

“Os documentos oficiais encontram-se nos arquivos dos diversos Departamentos da administração pública, nomeadamente do Ministério da Educação, e constituem um registo da actividade quotidiana da administração educacional [...]. Inclui-se também na categoria dos documentos oficiais toda a documentação dos arquivos das organizações escolares ou educativas (expediente, processos individuais, atas, termos, pautas, relatórios [...]) ”

Segundo o mesmo autor (2005: 88), o método de recolha de dados é do tipo não interferente, sendo uma abordagem não interventiva, dado que o processo de recolha não é feito diretamente a partir dos sujeitos a investigar.

O trabalho realizado impôs a necessidade de construção de referenciais, assim como um conhecimento sobre a autonomia e sobre o funcionamento dos órgãos de gestão da escola secundária. Sem este processo, não era possível a compreensão da organização escola numa perspetiva holística, tendo como meta os objetivos enunciados na proposta deste trabalho de investigação.

O propósito principal foi perceber se a informação recolhida dos diferentes materiais permitia conhecer melhor a realidade das duas escolas, de forma a compreender as alterações na gestão introduzidas pelo novo modelo gestor.

Bardin (1977: 45) considera a análise documental como: “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência”. Neste sentido, a análise do Regulamento Interno, do Plano Anual de Atividades e do Projeto Educativo foi, numa primeira fase, feita em tabelas comparativas dos diferentes itens abordados. A este propósito, ainda Bardin (1977: 45-46) realça o facto do processo de recolha documental se suportar no

“propósito de atingir o armazenamento sob a forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de forma a obter o máximo de informação com o máximo de pertinência [...] . a análise documental é, [...] , uma fase preliminar da constituição [...] de uma base de dados” .

A análise dos dados recolhidos centrou-se na recolha de informação sobre a caracterização de cada uma das escolas, descrição da estrutura, dos recursos humanos e equipamentos existentes.

A análise dos dados recolhidos nos documentos-base da autonomia permitiu a construção de instrumentos de recolha como o inquérito e as entrevistas.

Com o propósito de organizar os documentos recolhidos, foram compilados os seguintes documentos: legislação com referência à autonomia das escolas em Portugal, o contrato de autonomia da Escola do Mar, os regulamentos internos das duas escolas, assim como o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades das mesmas. Analisa-se especificamente os dados administrativos, relativamente à população discente, não discente e assistentes operacionais do ano letivo 2010/2011.

Segue uma lista das diversas fontes de informação:

- Projeto Educativo da Escola do Mar.
- Projeto Educativo da Escola do Rio.
- Regulamento Interno da Escola do Mar.
- Regulamento Interno da Escola do Rio.
- Plano Anual de Atividades da Escola do Mar.
- Plano Anual de Atividades da Escola do Rio.
- Caracterização da população discente do ano letivo 2010/2011 da Escola do Mar.
- Caracterização da população discente do ano letivo 2010/2011 da Escola do Rio.
- Informações administrativas sobre a população docente: nº de docentes, distribuição por grupos disciplinares, anos de serviço, anos ao serviço da escola, cargos desempenhados no ano letivo 2010/2011.
- Informações administrativas sobre assistentes operacionais: número de elementos do quadro, anos de serviço, anos ao serviço da escola.
- Contrato de autonomia da Escola do Mar.
- Legislação: relativa à implementação da autonomia nas escolas.

### **3.4. Análise de conteúdo**

A informação dos documentos acima referidos foi tratada mediante análise de conteúdo que, na perspetiva de Vala (1986: 104) trata:

“Da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização entre atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições do discurso a analisar e as condições de produção da análise”

A análise de conteúdo permite fazer inferências por meio da identificação sistemática e objetiva do conteúdo da mensagem. A sua finalidade consiste em efetuar interpretações sobre a informação sobre a qual é realizada a análise, no sentido a que outras pessoas possam aferir o procedimento seguido (Vala, 1986: 104).

Partindo da perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (1977: 42) em que:

“A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e de objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A análise de conteúdo, que consiste essencialmente num trabalho de sistematização dos conteúdos dos discursos de modo a torná-los analisáveis, envolve procedimentos relativamente complexos (Silva, 2004: 324). A sua realização obedeceu às recomendações de Bardin (1997).

Após a leitura dos documentos elencados anteriormente, passou-se a um processo de sistematização facilitador da análise. As informações recolhidas através de entrevistas com os docentes com cargos de gestão da Escola do Mar foram analisadas por processos de análise de conteúdo.

Voltemos a Bardin (1977: 42), que define o processo de análise como sendo:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Procedeu-se à construção de tabelas e à síntese de conteúdos desses documentos, sempre no sentido de estabelecer um trabalho de comparação entre as duas instituições de ensino.

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu fazer inferências relativamente a categorias de análise pré-definidas. Neste sentido, procedeu-se a uma identificação sistemática objetiva do conteúdo dos diferentes gestores escolares entrevistados.

Esta tese inspira-se na conceção da análise de conteúdo, sendo esta um mecanismo de investigação que faz uma distinção objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo da informação. Os dados obtidos por meio de

entrevistas, questionários e análise de documentos constituem um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977: 38)

Os passos seguidos para a análise correspondem, assim, às regras correntes definidas por Bardin (1977: 95-101) que, de seguida, se discriminam adequadas ao nosso trabalho de investigação:

- *1ª Fase - pré-análise* – compreende a escolha dos documentos a serem analisados, no presente caso os resultados das entrevistas aos atores escolares. Apreciação sintética das suas características e avaliação de todos os percursos e hipóteses de análise, através da qual se deve proceder a uma leitura inicial dos documentos;

- *2ª Fase - exploração do material* - o resultado das entrevistas transcritas foi analisado com recurso a uma organização em tabela, onde constavam as categorias de objeto de análise definidas antecipadamente, tendo por base as questões-problema que servem de hipóteses ao nosso trabalho de investigação.

A categorização, segundo Bardin (1977: 117), “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Neste estudo tratou-se de analisar, através das opiniões dos docentes acerca das políticas e práticas de gestão nas duas escolas sob o Decreto-Lei nº 75/2008, e uma delas com autonomia contratualizadas, manifestadas tanto nas entrevistas como no inquérito, através dos sentimentos, percepções e posturas face a essas, possíveis, práticas de autonomia. Os dados produzidos foram agregados nas categorias (mutuamente exclusivas, relevantes e exaustivas) referentes às diferentes vertentes da gestão da instituição de ensino. Essas categorias permitiram agrupar e classificar os elementos do discurso dos gestores escolares entrevistados. Estas categorias foram subdivididas em subcategorias significativas. Neste trabalho foi criado previamente um sistema de categorias, repartindo os elementos (subcategorias) à medida que iam sendo encontrados.

Tendo como *corpus* de análise o discurso registado nas 16 entrevistas realizadas e as respostas às perguntas do questionário, realizou-se um processo guiado pelas indicações de Bardin (1977) que integrou a enumeração, a

agregação, a codificação e a categorização, a partir do qual foi possível derivar categorias de análise tais como, por exemplo, “autonomia”, “poder dos órgãos”, “democraticidade da gestão”, “gestão de processos” e “relação escola-comunidade”.

Deste trabalho inicial resultou o modelo-base indicado como quadro X.

**Quadro X- Tabela modelo para a análise categorial das entrevistas**

Categoria	Subcategoria	Unidades de análise	
		Escola do Mar	Escola do Rio
<b>Autonomia</b>	<b>Autonomia dos órgãos</b>		
	<b>Contrato de autonomia</b>		
	<b>Vantagens</b>		
	<b>Desvantagens</b>		
	<b>Gestão dos recursos humanos</b>		
<b>Poder dos órgãos</b>	<b>Diretor</b>		
	<b>Conselho Geral</b>		
	<b>Conselho Pedagógico</b>		
	<b>Departamentos</b>		
<b>Democraticidade da gestão</b>	<b>Tomada de decisões</b>		
	<b>Delegação de competências</b>		
<b>Gestão dos processos</b>	<b>Turmas</b>		
	<b>Horários</b>		
	<b>Projetos</b>		
	<b>Oferta formativa</b>		
<b>Relação escola - comunidade</b>	<b>Relação com as famílias/Associação de Pais</b>		
	<b>Poder local</b>		
	<b>Parcerias</b>		
	<b>Promoção da escola</b>		

• *3ª Fase- tratamento dos resultados obtidos e interpretação* – “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos”, nesta fase procedeu-se à análise de conteúdo das entrevistas, terminando com as inferências relativas às subcategorias analisadas nas duas escolas.

Neste ponto do trabalho seguiu-se a proposta de Silva (2004: 324) em que, uma vez reunidas informações das transcrições de entrevistas, existe a necessidade de as interpretar,

“A fim de se lhes atribuir significações ou fazer inferências válidas, a análise de conteúdo mostra-se pertinente para desocultar o conteúdo simbólico das mensagens dos actores investigados porque, apesar de estes usarem diferentes rótulos para as suas categorias ou diferentes nomes para os seus critérios de classificação, podem estar a referir-se a um mesmo tema.”

Sendo assim, as percepções dos diferentes entrevistados foram agrupadas nas categorias definidas.

A metodologia utilizada procurou responder, essencialmente, à delimitação de questões essenciais relativas a estratégias e à própria segurança e fiabilidade do procedimento de investigação.

A análise de conteúdo permite fazer inferências por meio da identificação sistemática e objetiva do conteúdo da mensagem. A sua finalidade consiste em efetuar interpretações relativas à informação sobre a qual é realizada a análise, no sentido a que outras pessoas possam aferir o procedimento seguido. Assim, a análise de conteúdo tem por objetivo efetuar inferências, assentando numa lógica explicitada, sobre mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Vala, 1986).

No que diz respeito à análise do conteúdo dos inquéritos, esta permitiu a construção de um quadro onde são visíveis as unidades de análise que surgem como dimensões. Silva (2004: 325) considera que “é com estes atributos que os sujeitos ordenam e classificam as informações chegando a sistemas mais ou menos coerentes de leitura do real.”

Relativamente à análise dos resultados dos inquéritos segundo esta técnica, foram criados “códigos de definição da situação” (Bogdan & Biklen, 1994: 223), isto é, categorias de análise “que descrevem a forma como os sujeitos definem a situação em que estão envolvidos a partir das suas percepções pessoais” (Silva, 2004: 325) acerca do exercício da sua profissão numa escola sob o decreto da autonomia. À semelhança do procedimento seguido para a análise das entrevistas definiram-se unidades de análise/dimensões, facilitadoras do tratamento dos resultados. Indicadas no quadro XI.

**Quadro XI- Lista de enumeração das dimensões analisadas**

1) Autonomia pedagógica da escola	7) Conselho Geral	13) Autoavaliação:
2) Autonomia da escola	8) Departamentos	14) Burocracia
3) Contrato de autonomia	9) Democraticidade	15) Gestão de alunos
4) Autonomia dos docentes	10) Recursos	16) Apoios
5) Diretor	11) Docentes	17) Poder local
6) Parcerias	12) Património local	18) Serviços administrativos



A análise do conteúdo dos inquéritos foi feita tendo em conta as dimensões de análise, no sentido de possibilitar as inferências relativas ao tratamento estatístico dos resultados dos questionários (anexo 8), estas inferências também tiveram que ser enquadradas na análise do conteúdo das entrevistas, dado que existiam pontos comuns.

### **3.5. A análise estatística: objetivo e procedimentos**

Como já foi referido anteriormente, para recolher os dados deste estudo, foram utilizados dois instrumentos quantitativos, mais especificamente o questionário e entrevista, numa tentativa de triangulação de técnicas de recolha de dados. Uns (questionários) sujeitos a tratamento estatístico, abordagem quantitativa, outros (entrevistas) sujeitos a uma análise de conteúdo, abordagem qualitativa.

Importa realçar que, no inquérito por questionário, não basta uma abordagem quantitativa. Apesar de ser necessário quantificar os fenómenos recorrendo à estatística, “a maior parte das etapas que o constituem são e devem ser afinadas, polidas, enriquecidas com os atributos da abordagem qualitativa: quer antes, quando se trata de construir amostras e modos de questionar, quer depois, quando se trata de ler e de interpretar os resultados” (Albarello *et al.*, 2005: 82).

Para efetuar o tratamento quantitativo dos dados recolhidos através dos inquéritos, foram aplicados procedimentos estatísticos por recurso ao programa Excel 2007.

## **4. Percurso de investigação**

Para investigar as mudanças introduzidas pelo novo modelo de gestão das escolas, quer na vertente da autonomia consagrada no Decreto-Lei nº 75/2008, quer na situação concreta da escola com contrato de autonomia, optou-se pelo estudo de caso, estudando duas escolas secundárias, da região norte do país, no distrito do Porto, às quais foram atribuídas as designações de “Escola do Mar” e “Escola do Rio”. Estas duas instituições de ensino integram a

mesma rede escolar, tendo assim, sido selecionadas escolas que estivessem circunscritas a um determinado espaço sociogeográfico. As duas situam-se numa área relativamente próxima dentro do distrito, estando inseridas num ambiente social semelhante. Concretamente, esta escolha deveu-se ao facto de ambas serem escolas do mesmo nível de ensino, com um número de alunos aproximado, estando inseridas num contexto socioeconómico com muitas semelhanças, à facilidade de acesso por parte dos investigadores e a abertura, já reconhecida, de ambas instituições a trabalhos de investigação na área das Ciências da Educação.

O contacto com as escolas começou no ano letivo de 2009/2010, sendo iniciado por um contacto pessoal com os Diretores das mesmas, no sentido de obter prévia aceitação para a realização deste trabalho e, ainda, a recolha de informações preliminares consideradas fundamentais para a realização da investigação, de um modo especial, a autorização para analisar o Projeto Educativo da Escola, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades, a caracterização da população escolar e, numa das escolas, o contrato de autonomia. Em ambas as escolas consultadas, a resposta foi afirmativa.

Na primeira abordagem, referida anteriormente, além da apresentação pessoal, foi feita uma exposição com algum detalhe, do projeto de investigação e os objetivos pretendidos. A par da necessária autorização, procura-se a cooperação dos Diretores, que foi fundamental, para o contacto como os outros elementos dos órgãos de gestão das escolas.

A fase inicial do trabalho empírico incidiu na recolha dos documentos orientadores, referidos anteriormente, sendo representativos da autonomia da escola.

Numa segunda fase, foram levadas a cabo entrevistas com os responsáveis da gestão das instituições, permitindo uma interação, embora breve, mas frutuosa, com esses atores educativos.

A terceira fase correspondeu à recolha de dados relativos à caracterização das instituições, mais especificamente à população escolar.

A última fase correspondeu à aplicação de um questionário aos docentes da “Escola do Mar” que não ocupavam cargos de gestão e que lecionavam na escola antes e após a assinatura do contrato de autonomia. O processo de distribuição dos inquéritos aos docentes, foi antecedido por uma fase de

validação dos itens e da construção do inquérito propriamente dita. Com autorização dos Diretores das duas instituições foram realizadas as entrevistas aos docentes intervenientes no processo de gestão das mesmas, desde o órgão de Direção até aos órgãos de gestão intermédia.

A realização das entrevistas seguiu um calendário, que apenas teve em conta a disponibilidade dos intervenientes. Assim, a calendarização das mesmas foi a apresentada no quadro XII:

**Quadro XII - Calendarização das entrevistas**

Escola do Rio	Data	Escola do Mar	Data
Diretor	10 de novembro de 2010	Diretor	9 de dezembro de 2010
Presidente do Conselho Geral	11 de novembro de 2010	Presidente do Conselho Geral	9 de dezembro de 2010
Coordenador do Departamento de Línguas	8 de novembro de 2010	Coordenador do Departamento de Línguas	28 de janeiro de 2011
Coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas	26 de outubro de 2010	Coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas	2 de fevereiro de 2011
Coordenador do Departamento Matemática e Ciências Experimentais	27 de outubro de 2010	Coordenador do Departamento Matemática e Ciências Experimentais	2 de dezembro de 2010
Coordenador do Departamento de Expressões	3 de novembro de 2010	Coordenador do Departamento de Expressões	2 de fevereiro de 2011
Coordenador do Núcleo de Projetos e Atividades	28 de outubro de 2010	Coordenador do Núcleo de Projetos e Atividades	6 de dezembro de 2010
Coordenador dos Diretores de Turma	29 de outubro de 2010	Coordenador dos Diretores de Turma	29 de novembro de 2010

As entrevistas foram gravadas, com autorização dos entrevistados, pelo que, seguidamente se procedeu à transcrição do seu conteúdo, tendo em conta as questões orientadoras previamente formuladas, que foram a base da construção do guião.

Uma vez recolhidos os dados, procedeu-se ao tratamento, análise categorial das mesmas, separando por Diretores (anexo 9), Presidentes do

Conselho Geral (anexo 10) e Coordenadores (anexo 11) e interpretação dos mesmos.

## **5. Caracterização das escolas**

Apresentados os referenciais paradigmáticos e metodológicos da investigação deste estudo, impõe-se descrever e caracterizar os contextos educativo e escolar, correspondentes, na medida em que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto”, porquanto “entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994: 48).

### **5.1. Escola do Mar**

A Escola do Mar, ex-Liceu da Cidade do Mar, fundada em 1904, é constituída atualmente, por um único edifício de grande área, que completa cinquenta e oito anos de idade, perfeitamente integrado no centro da vila. O edifício tem sido alvo de permanentes beneficiações e importantes investimentos, para criar as melhores condições de trabalho e comodidade junto da comunidade escolar. A escola está apetrechada com equipamentos recentes, redes informáticas, aquecimento central, e apresenta uma envolvente ajardinada de grandes dimensões, bem tratada embelezando o edifício.

A Escola do Mar possui vários serviços de apoio - Serviço de Psicologia e Orientação, Núcleo de Apoio Educativo bem como espaços, equipamentos e instalações - Ginásios, Laboratórios de Ciências, Informática e de Artes; Auditório, Biblioteca, Sala de Estudo, Sala de professores, Sala do Pessoal Não Docente; Sala de Convívio dos alunos, Refeitório e Núcleo Museológico. Campos de Jogos e Jardins – bem cuidados e adequados.

No que toca a equipamentos escolares, a Escola do Mar dispõe de um total de 420 computadores (371 de secretária e 49 portáteis) sendo 299 dos

mesmos utilizados em funções pedagógicas ou de acesso livre pelos alunos correspondente ao rácio de 1 computador para 4 alunos.

A Escola do Mar dispõe de videoprojectores em todos os espaços destinados a atividades pedagógicas bem como 5 salas de aula normais equipadas com quadros interativos.

O sistema de gestão administrativa de aulas processa-se através de plataformas informáticas em tempo real de base web (livro de ponto eletrónico). A plataforma de apoio à Direção de Turma funciona em rede tal como as restantes de apoio aos serviços, administrativos e operacionais, nomeadamente: horários, videovigilância, contabilidade, vencimentos, gestão de alunos, gestão da ação social escolar, inventário, expediente, registo de assiduidade do pessoal não docente, etc.

A Escola do Mar dispõe de duas redes informáticas, uma com fins administrativos e outra com fins pedagógicos e de difusão *wireless*, esta acessível em todo o espaço escolar.

Os laboratórios dedicados às ciências experimentais, à multimédia bem como os espaços destinados à prática de educação física e desportiva dispõem de equipamento atualizados e suficientes para o cabal cumprimento das exigências manifestadas pelas disciplinas.

Este ano letivo, a Escola do Mar comporta a lecionação do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário (Cursos científico-humanísticos e Cursos profissionais).

A população escolar é constituída por 1179 alunos distribuídos da seguinte forma:

Ensino Básico: 53 alunos em 2 turmas (uma do 7.º e outra do 8.º Ano) correspondendo a 4,5% do total de alunos;

Ensino Secundário - Cursos científico-humanísticos: 1059 alunos em 41 turmas (15 do 10.º, 14 do 11.º e 12 do 12.º Anos) correspondendo a 89,8% do total de alunos;

Ensino Secundário - Cursos Profissionais: 67 alunos em 4 turmas (1 do 10.º, 2 do 11.º e 1 do 12.º Anos) correspondendo a 5,7% do total de alunos;

Constata-se, pois, que a maioria dos alunos (cerca de 90%) frequenta os cursos científico-humanísticos do Ensino Secundário sendo que, destes, 593

(50,2% do total da frequência escolar) estão matriculados no curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias.

A maioria dos alunos é proveniente da cidade e/ou concelho da Cidade do Mar o que corresponde a 85%. Os restantes 15% (178 alunos) provêm de fora da Cidade do Mar.

A Escola do Mar, respondendo às necessidades formativas da população, complementou a oferta educativa existente na região, através de um cursos de formação profissional, no qual estão matriculados 67 alunos, 30% dos quais provenientes de fora do concelho da Cidade do Mar.

A Escola do Mar dispõe de um corpo docente constituído por 117 docentes sendo que 95 dos mesmos pertencem ao Quadro da Escola, 4 ao Quadro de Zona Pedagógica e 18 são contratados para suprirem necessidades anuais.

Cerca de 73% dos docentes têm mais de 40 anos de idade e 57% têm mais de 20 anos de serviço. Poder-se-á, pois, considerar que se trata de um corpo docente estável e com bastante experiência de lecionação.

O rácio “alunos por professor” é de 10,1.

O número de funcionários não docentes é de 46 sendo 32 assistentes operacionais, 12 assistentes técnicos e 2 técnicos superiores. A grande maioria dos funcionários – 80% - pertence ao Quadro da Escola do Mar e 91% dos mesmos têm mais de 40 anos de idade; um número muito significativo, 43,4%, tem mais de 20 anos de serviço.

Trata-se, também, de um corpo bastante estável e experiente. A nível de habilitações literárias, os Assistentes Técnicos detêm habilitações ao nível do Ensino Secundário; no caso dos Assistentes Operacionais, a maioria (78,8%) detêm habilitações literárias ao nível do Ensino Básico sendo que os restantes têm habilitações ao nível do Ensino Secundário.

O rácio “alunos por funcionário” é de 25,6.

A maioria dos alunos é oriunda do concelho da Cidade do Mar e dos concelhos limítrofes, como já se referiu. É uma população de carácter misto, urbano e rural, residente.

Relativamente aos pais, e numa análise longitudinal, necessariamente breve, verifica-se que estamos na presença de uma população maioritariamente de meia-idade, acima dos 40 anos (cerca de 80%).

No que toca às habilitações dos pais dos alunos, a maioria (41,8%) detém apenas o Ensino Básico, existindo uma franja de cerca de 14% sem a escolaridade básica completa e uma outra, cerca de 19%.

No que concerne à “situação profissional” dos pais dos alunos, a maioria encontra-se empregada por conta de outrem e com emprego estável (56,9%). O desemprego entre os pais dos alunos é da ordem dos 14%, conforme se pode verificar a seguir:

## **5.2. Escola do Rio**

A Escola do Rio é uma instituição de ensino público, que desenvolve a sua atividade desde o ano letivo de 2003/2004, num edifício construído para o efeito.

No que toca a equipamentos escolares, a Escola do Rio dispõe de um total de 358 computadores (226 de secretária e 32 portáteis) sendo 235 dos mesmos utilizados em funções pedagógicas ou de acesso livre pelos alunos correspondente ao rácio de um computador para 3 alunos.

A Escola do Mar dispõe de videoprojetores em todos os espaços destinados a atividades pedagógicas bem como 9 salas de aula normais equipadas com quadros interativos.

A plataforma de apoio à Direção de Turma funciona em rede tal como as restantes de apoio aos serviços, administrativos e operacionais, nomeadamente: horários, videovigilância, contabilidade, vencimentos, gestão de alunos, gestão da ação social escolar, inventário, expediente, registo de assiduidade do pessoal não docente, etc.

A Escola do Rio dispõe de uma rede informática, uma com fins administrativos e outra com fins pedagógicos e de difusão *wireless*, esta acessível em todo o espaço escolar.

Os laboratórios dedicados às ciências experimentais, à multimédia bem como os espaços destinados à prática de educação física e desportiva dispõem de equipamento atualizados e suficientes para o cabal cumprimento das exigências manifestadas pelas disciplinas.

Neste ano letivo, a Escola do Mar comporta a lecionação do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário (Cursos científico-humanísticos e Cursos profissionais).

A população escolar é constituída por 792 alunos distribuídos da seguinte forma:

Ensino Básico: 49 alunos em 2 turmas (9.º Ano) correspondendo a 6% do total de alunos;

Ensino Secundário - Cursos científico-humanísticos: 499 alunos em 22 turmas (7 do 10.º, 8 do 11.º e 7 do 12.º Anos) correspondendo a 63 % do total de alunos;

Ensino Secundário - Cursos Profissionais: 244 alunos em 14 turmas (5 do 10.º, 3 do 11.º e 6 do 12.º Anos) correspondendo a 31 % do total de alunos;

A maioria dos alunos (cerca de 63%) frequenta os cursos científico-humanísticos do Ensino Secundário sendo que, destes, 366 (46% do total da frequência escolar) estão matriculados no curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias.

A maioria dos alunos é proveniente da cidade e/ou concelho da Vila do Rio o que corresponde a 87%. Os restantes 23% provêm de fora da Vila do Rio.

A Escola do Rio, respondendo às necessidades formativas da população, complementou a oferta educativa existente na região, através do 6 cursos profissionais, no quais estão matriculados 244 alunos, 7% dos quais provenientes de fora do concelho da Cidade do Mar.

A Escola do Rio dispõe de um corpo docente constituído por 109 docentes sendo que 60 dos mesmos pertencem ao Quadro da Escola, 12 ao Quadro de Zona Pedagógica e 37 são contratados para suprirem necessidades anuais.

Cerca de 52 dos docentes têm mais de 40 anos de idade e 40 têm mais de 20 anos de serviço. Poder-se-á, pois, considerar que se trata de um corpo docente estável e com bastante experiência de lecionação.

O rácio “alunos por professor” é de 7,2.

O número de funcionários não docentes é de 27 sendo 19 assistentes operacionais, 7 assistentes técnicos e um técnico superior. A grande maioria dos funcionários – 81% - pertence ao Quadro da Escola do Rio e 65% dos mesmos



têm mais de 40 anos de idade; apenas 4 pessoas têm mais de 20 anos de serviço.

Trata-se, também, de um corpo bastante estável e experiente. A nível de habilitações literárias, os Assistentes Técnicos detêm habilitações ao nível do Ensino Secundário; no caso dos Assistentes Operacionais, a maioria (78,8%) detêm habilitações literárias ao nível do Ensino Básico sendo que os restantes têm habilitações ao nível do Ensino Secundário.

O rácio “alunos por funcionário” é de 29,3.

A maioria dos alunos é oriunda do concelho da Cidade do Rio e dos concelhos limítrofes, como já se referiu. É uma população de carácter misto, urbano e rural, residente, na sua esmagadora maioria no cordão litoral a norte do Porto.

Relativamente aos pais verifica-se que 94% apresentam uma idade acima dos 40 anos.

No que toca às habilitações dos pais dos alunos, 41 % frequentaram a escola apenas até ao 4º ano (4ª classe), 31% detêm apenas o Ensino Básico até ao 9º ano, com frequência do ensino secundário temos apenas 15% do pais e pequena percentagem de cerca de 6% detêm habilitações de nível superior.

No que concerne à “situação profissional” dos pais dos alunos, a maioria encontra-se empregada com emprego estável (73%). O desemprego entre os pais dos alunos é da ordem dos 7%.



# **CAPÍTULO V**

## **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS PERCEÇÕES DOS ATORES ESCOLARES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR**



## **1. AUTONOMIA**

### **1.1. Escola do Mar**

A Escola do Mar tem contrato de autonomia com o Ministério da Educação. É também uma escola com uma forte tradição liceal, contando uma longa existência e implantação na comunidade.

O Diretor desta escola, que transitou do cargo de Presidente do Conselho Executivo, no modelo de gestão anterior, para o cargo de Diretor neste novo modelo, considera que o contrato de autonomia resulta de um longo processo de preparação, estando a escola interessada em cumprir os objetivos a que se propôs.

#### **1.1.1. A atribuição do contrato de autonomia**

O contrato terá resultado de uma escola que se propôs à avaliação externa, definida pelo Diretor como sendo uma “escola sem medo” e que “gosta do confronto”, tal com se depreende das suas palavras:

“Há escolas que têm medo da avaliação externa, mas nós procuramo-la, nós fomos escola-piloto, fomos das 100 primeiras escolas a ser avaliadas, dessas 24 que foram convidadas para assinarem o contrato de autonomia.” (M01, p.10)

A característica apontada anteriormente é partilhada pelo Coordenador M05:

“Mas há algumas alterações [...], uma das coisas foi que nós começamos, nós antecipamos a entrada do novo modelo de gestão. Nós antecipamos um bocadinho, porque havia escolas em que havia Coordenadores por grupo e nós já tínhamos isso um bocadinho mais separado, mas não sei se foi devido ao contrato.” (M05, p. 1)

A Escola do Mar é caracterizada pelos seus gestores como uma escola diferente no meio social onde está inserida e, segundo o Coordenador M05, foi esta diferença a principal razão para a atribuição do contrato, afirmando:

“Esta escola tem uma característica muito especial, ... o contrato de autonomia não veio para aqui por uma razão qualquer, veio para aqui, porque a escola

sempre foi diferente, no contexto social sempre foi uma escola diferente.” (M05, p. 3)

Segundo o mesmo Coordenador a atribuição do contrato deveu-se às características próprias da escola, características como gosto pelo desafio e experimentação, que serão comuns a outras instituições com as quais foram celebrados contratos de autonomia, tal como se infere destas palavras:

“Agora acho que em termos de autonomia, a autonomia não veio para cá por uma razão qualquer, porque é uma escola com uma dinâmica própria para exigir e querer ter alguma autonomia. Por isso não foram muitas escolas, e mesmo o facto de se candidatar não aconteceu isso nas escolas todas. À partida, onde aconteceu o contrato de autonomia são escolas com características diferentes, mas devem ter algo em comum, pelo menos, o querer e o comprometer-se e ver, até o experimentar, porque não.” (M05, p. 3, 4)

A Escola do Mar é na opinião dos seus gestores, uma escola que oferece um ensino de qualidade e que se compromete com a comunidade escolar. Na opinião do Coordenador M03:

“O grande objetivo é providenciar e fornecer aos alunos um ensino de qualidade. E sei lá... haver uma relação muito aberta e um compromisso muito forte com a comunidade escolar. Tudo isso fez com que nós, realmente, nos abríssimos e nos antecipássemos a esse contrato de autonomia”. (M03, p. 1)

As mudanças introduzidas pelo contrato de autonomia são algo mitigadas pelo novo modelo de gestão preconizado no Decreto-Lei nº 75/2008. Nesta escola houve antecipação do novo modelo de gestão, especialmente no que diz respeito à organização em Departamento Curriculares, esta situação é referida por um Coordenador:

“Há uma situação que baralha todo este processo, e todo este modelo; é que entramos num processo de contrato de autonomia e quase em simultâneo mudou o modelo de gestão da escola. Faz com que se baralhe as diferenças e a que é que se deve as diferenças. Acho que é difícil responder a essa questão, uma vez que ocorreram, quase em simultâneo, duas mudanças fundamentais.” (M05, p. 1)

A assinatura do contrato de autonomia exigiu a reformulação do Regulamento Interno e do Projeto Educativo da Escola, isto de acordo com as palavras que se seguem do Coordenador M05:

“Talvez a reformulação de regras para regulamentos internos. A forma como se reformulou o Projeto Educativo, como se reformulou o Regulamento Interno da escola, aí sim, não tinha a ver com o novo modelo de gestão, mas com o contrato de autonomia.” (M05, p. 1)

Os objetivos inscritos no contrato de autonomia não são muito diferentes dos da generalidade das instituições do ensino secundário, de acordo com o Coordenador M06:

“Aquilo que era pedido no contrato de autonomia era o incremento do sucesso e a diminuição do abandono escolar, eu penso que eram os dois grandes objetivos.” (M06, p. 4)

Um dos objetivos do contrato é a redução da taxa de abandono escolar, que, na opinião do Coordenador M06, não é objetivo específico das escolas com contrato de autonomia e que as características da escola contribuem para a redução desta taxa. Um dos Coordenadores justifica a sua posição:

“Ora bem, quanto ao abandono, tem-se conseguido, mas também digo numa escola desta não é uma coisa de outro mundo. Se tivéssemos uma escola com maior população do básico, aí podia-se ver se existia mais abandono. Sabemos à partida se a matrícula do 10º ano for bem pensada, normalmente não há abandono, a tese do abandono escolar não fará sentido. Não é um objetivo por aí além. Acontece, quer nas escolas com autonomia e sem autonomia.” (M06, p. 4)

Relativamente ao sucesso escolar como sendo um objetivo principal da escola, o Coordenador M06 refere o facto de o aluno conseguir ser colocado no curso que escolheu como primeira prioridade, considerando a este respeito:

“O outro objetivo é o sucesso. Há outro elemento que eu gostaria de completar relativamente à análise dos resultados escolares, que eu acho importante. É preciso saber se o aluno entra no curso na primeira prioridade, no curso que efetivamente queria e assim essa taxa entre a primeira escolha e a entrada. E isso tem acontecido regularmente nesta escola.” (M06, p. 4)

Os resultados que os alunos obtêm na escola não são consequência do contrato de autonomia, tal como afirma um Coordenador:

“Eu digo-lhe sinceramente, o que nós alcançamos é efetivamente do contrato de autonomia? ... ou, não tem nada a ver com ele? ... Eu respondo que sim, (a esta segunda questão) acontecia a mesma coisa sem este contrato, tendo em conta a população escolar que temos.” (M06, p. 5)

A preocupação com a posição da escola nos *rankings* publicados na imprensa escrita, aquando da abordagem do tema da avaliação da instituição, mostra-nos que o Coordenador M02 considera a ordenação uma vertente da avaliação externa. A este respeito o docente afirma:

“Este ano a nível dos *rankings* nacional tivemos uma descida a nível de números, mas o que nos apraz registar, é que mantêm-se as taxas de aprovação/transição.” (M02, p. 6)

Os resultados escolares são também preocupação do Presidente do Conselho Geral, que considera que tiveram bons resultados no acesso ao ensino superior, referindo:

“Aquilo que nos pretendíamos tem acontecido e os resultados quanto ao abandono escolar houve uma redução de quase em 50 % em relação aos anos anteriores. Em relação ao acesso, tivemos os melhores resultados destes últimos anos, tivemos 85% de alunos que entraram na primeira opção e 54 % em estabelecimento de ensino geograficamente próximos, o que foi muito bom; há sete anos que não tínhamos estes resultados. (M02, p. 6)

### **1.1.2. Autoavaliação**

A assinatura do contrato de autonomia exigiu um aumento na exigência de prestação de contas, levando a que a instituição esteja sob um processo de autoavaliação constante do seu funcionamento. O Diretor entende que todo este processo depende diretamente da sua gestão, referindo:

“O papel do Diretor é promover, defender e valorizar a autoavaliação, que também está relacionada com o contrato de autonomia. O facto de termos um contrato de autonomia exige mais da nossa parte, muitas prestações de contas. Temos que criar mecanismos para avaliar aquilo que estamos a fazer.” (M01, p. 9)

Na Escola do Mar os mecanismos de avaliação já faziam parte da cultura da escola, antes da assinatura do contrato de autonomia, como se constata no discurso do Presidente do Conselho Geral:

“Mesmo antes do contrato de autonomia, nestes últimos anos, temos tido avaliações externas, a última das quais foi antes do contrato de autonomia e foi pedida por nós.

Na avaliação interna, nós temos os alunos que se autoavaliam, o grau de satisfação dos funcionários, dos professores, dos alunos.” (M02, p. 3)

No caso deste estudo pretende-se verificar as perspetivas dos docentes sem cargos de gestão da Escola do Mar, relativamente à implementação do contrato de autonomia sob a responsabilidade do Diretor. Tal responsabilidade infere-se da análise do item 18, do quadro XIII, em que a maioria dos docentes



inquiridos considerou visível a preocupação do Diretor na implementação deste contrato.

**Quadro XIII- Opiniões sobre a implementação do contrato de autonomia**

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
3. Desenvolveram-se processos de aferição interna de resultados.	1 2%	1	0	13 21%	30	17	47 77%
18. O Diretor preocupa-se com a implementação do contrato de autonomia.	1 2%	0	1	6 10%	28	26	54 89%
38. A implementação do contrato de autonomia segue estritamente os normativos legais.	3 5%	1	2	26 43%	21	10	31 52%
58. A quantidade de relatórios que tenho que elaborar aumentou.	3 5%	0	3	3 5%	33	22	55 90%
61. Aumentou o trabalho burocrático na escola.	2 3%	0	2	5 8%	28	26	54 89%

Por seu lado, o Coordenador M07 enfatiza o processo de prestação de contas devido ao contrato de autonomia, mas revelando desconhecimento do que sucede nas outras instituições escolares. Sobre isto afirma:

“A autonomia pede cada vez mais, uma avaliação constante do que está a ser feito. Não sei o que é feito nas outras escolas.” (M07, p. 1)

O Diretor considera a grande quantidade de relatórios, e a sua qualidade, como um antecedente e uma consequência do contrato de autonomia, refletindo-se assim, a grande quantidade de trabalho realizado. No entanto, este é considerado fundamental para a consecução dos objetivos a que se propuseram, tal como se constata quando afirma que:

“A escola trabalha com objetivos definidos, o trabalho foi aumentado, já viu a grande quantidade de relatórios e a qualidade destes relatórios. Nós, anualmente temos relatórios importantes, que mais nenhuma escola faz. Mas nós, para termos autonomia, já fazíamos isto.” (M01, p. 9)

A assinatura do contrato de autonomia exigiu a criação dos instrumentos de avaliação da instituição, os quais foram criados pelo Conselho Pedagógico. O papel dos Coordenadores de Departamento foi crucial, criando modelos-base e da escola. Na opinião do Coordenador M07, estes instrumentos são suficientemente flexíveis permitindo uma adequação aos diferentes Departamentos, como refere:

“Foi uma determinação do Conselho Pedagógico, logo naquela altura, os Coordenadores reuniram e traçaram um documento base. Um não! Dois. E algumas estratégias, a partir daí adaptaram à realidade do seu Departamento. Concorro completamente com este processo (de produção dos documentos), porque é um medo que eu tenho muito grande, do *standard*, porque senão ficamos fechados por um colete-de-forças e, cada grupo é seu grupo, e, cada Departamento é seu Departamento.” (M07, p. 3)

Os processos de aferição interna são do conhecimento da comunidade docente, como se verifica no quadro XIII, item 3 em que 77% dos docentes inquiridos se aperceberam dos processos desenvolvidos, constatando-se uma percentagem de 21% que se apercebeu deste processo.

Segundo os Coordenadores de Departamento, da Escola do Mar o contrato de autonomia trouxe um aumento de trabalho exigido aos docentes, sendo referido essencialmente o aumento significativo de relatórios:

“Cada vez tem mais relatórios mas, no fundo, ao apresentar relatórios a pessoa faz autoavaliação.” (M04, p. 1)

A necessidade da prestação de contas exigiu a mudança de atitude dos Coordenadores de Departamento como refere um Coordenador:

“Uma das lacunas (apontadas pela avaliação externa) era que a coordenação intermédia, nós Coordenadores, não éramos Coordenadores a sério, ainda éramos aquele Coordenador simpático, que não avaliava, não exigia dos colegas. E eu lembro-me perfeitamente, que com a reunião com os avaliadores, nós fomos praticamente acusados disso. Mas também é assim, nós coordenávamos o Departamento, mas não tínhamos instrumentos de avaliação do trabalho. Agora a escola tem.” (M07, p. 1)

Na Escola do Mar a autoavaliação assume um papel de relevo em toda a sua atividade, sendo que a necessidade de prestação de contas é uma constante nessa instituição. A autoavaliação é considerada fundamental, pois permite determinar o rumo da instituição. A este propósito o Coordenador M04 refere:

“Eles (os relatórios) têm sentido na medida em que fazem o ponto da situação de onde estamos. Também para sabermos para onde nos devemos dirigir.” (M04, p. 2)

Corroborando esta perspetiva do Diretor, os docentes, numa maioria muito significativa (90%), confirmam o aumento de número de relatórios que lhe são exigidos, como se pode observar no quadro XIII, item 58. Reforçando-se assim a dimensão burocrática do processo de controlo e da autoavaliação.

O processo de autoavaliação da escola, como era espectável, não passou despercebido aos docentes em geral (ver quadro XIII, item 61) que, numa percentagem muito significativa de 89%, consideram que houve um incremento no trabalho burocrático.

Na opinião do Diretor da Escola do Mar o processo de autoavaliação, depois de implementado, torna-se um instrumento fundamental para a melhoria do funcionamento da escola, tal como se constata nas seguintes palavras:

“Uma escola quando começa a valorizar a autoavaliação e a perceber porque se faz de uma forma e não de outra, esse é um caminho que interiorizamos facilmente e para qualquer coisa, sentimos necessidade de produzir um relatório, um inquérito, etc.” (M01, p. 2)

Os Coordenadores da Escola do Mar consideram a necessidade da avaliação e da melhoria constante como sendo um desafio. Esta perspetiva está patente no discurso do Coordenador M03:

“Sem dúvida que tudo isto é um desafio, o contrato de autonomia da “Escola do Mar” tem mostrado frutos nesse caminho, estamos constantemente a aprender, penso que está bem presente essa intenção de melhorar e prestar contas.” (M03, p. 11)

O aumento de documentos e instrumentos de avaliação do desempenho dos vários setores da escola responsáveis pelo incremento da carga burocrática é considerado pelo Coordenador M04, como uma necessidade para a implementação do contrato, sendo considerada importante a sua concretização, o que se infere das palavras deste Coordenador:

“Não é encarado como um trabalho sem sentido, para o Ministério da Educação ele exige muito relatório.” (M04, p. 1)

Os relatórios pedidos no âmbito da nova modalidade de gestão são considerados muito repetitivos, tornando-se todos muito semelhantes.

“Na perspetiva burocrática, no fazer, às vezes parecem repetitivos no que estamos a fazer, eles são muito parecidos, parecem repetidos.” (M04, p. 2)

Nem todos os atores escolares concordam com a opinião relativa ao acréscimo de burocracia na Escola do Mar, comparando com o que acontece em outras instituições de ensino, como alguém refere:

“Relativamente ao trabalho burocrático, não sei se há uma sobrecarga de trabalho burocrática, tenho muitas dúvidas porque, pelo que vejo nas outras

escolas, há muito papel. Eu dizer isto não tem validade nenhuma, pois toda a gente se queixa. Não vi um acréscimo de burocracia na escola por ser uma escola com autonomia". (M05, p. 10)

Segundo o Diretor, a publicação dos resultados da autoavaliação na página da escola na *internet* para consulta pública, demonstra transparência na gestão e permite que a comunidade conheça o funcionamento da escola, o que pode se constatar quando afirma que:

"Do que eu vejo não estou triste, a avaliação interna tem muito conteúdo, consegue-se ver a escola pela página. Grau de satisfação dos alunos, do grau de satisfação dos funcionários, o relatório de contas de gerência (este não se vê em lado nenhum). Temos muitos relatórios de autoavaliação. Sempre nos preocupamos com a transparência." (M01, p. 3)

A autoavaliação na Escola do Mar não se traduziu numa mudança imediata da escola, no sentido do reforço da avaliação para a implantação de novas estratégias conducentes à melhoria da escola.

Na opinião do Coordenador M03 da Escola do Mar, não houve uma mudança de forma repentina. As mudanças verificaram-se num "maior compromisso", "maior responsabilização da atuação dos Coordenadores", em termos de autoavaliação da escola, na consciencialização da necessidade de prestação de contas à comunidade como se pode ver na opinião de um Coordenador:

"No entanto, na prática não houve uma grande mudança de um momento para outro, tem havido mudanças que se constata, há um maior compromisso, maior responsabilização, da atuação de Coordenadores. Temos avaliação quer ao nível dos alunos, quer ao nível dos professores, grau de satisfação, temos autoavaliação, temos a noção do que estamos a fazer e vamos ter de prestar contas e isso ao longo destes anos tem estado mais presente, nós temos que prestar contas e é à comunidade que vamos ter que o fazer e isso tem crescido ao longo destes anos." (M03, p. 1)

O contrato de autonomia está sempre presente na elaboração e na análise dos relatórios elaborados, encontrando-se evidente no seguinte discurso:

"Só para ter uma ideia, quando fazemos relatórios intermédios do projeto da autonomia, nós recebemos relatórios em função daqueles parâmetros e vamos dizer o que pensamos que foi desenvolvido naquelas linhas, definidas quando se contratualizou a autonomia." (M04, p. 5)

Apesar do controlo e da autoavaliação e das mudanças por eles introduzidas, segundo o Coordenador, sai reforçada a boa organização da

Escola do Mar, tendo em conta a que já existia antes da assinatura do contrato de autonomia. Como refere em:

“Porque esta escola funciona bem, mesmo antes da autonomia funcionava bem, às vezes é difícil saber onde poderemos melhorar.” (M04, p. 2)

Quando sujeito à avaliação externa sobre o trabalho desenvolvido, um dos Coordenadores ressalta os resultados bastante positivos. Assim, considera que:

“Quanto à avaliação externa é feita pelas inspeções que vieram cá e também tem sido bastante positiva”. (M02, p. 4)

Considerando a positividade da avaliação externa pode-se considerar positiva a implementação do contrato de autonomia.

Na perspetiva dos docentes da Escola do Mar sem cargos de gestão, como se verifica no quadro XIII (item 38) 43% desconhecem o processo de implementação do contrato de autonomia, revelando desconhecimento relativo a questões de gestão escolar, enquanto 52% consideram que a implementação do referido contrato segue estritamente os normativos legais. Trata-se de uma autonomia circunscrita à lei, contratualizada entre o Diretor da Escola e o Ministério da Educação, configurando-se como “autonomia decretada”, cuja contratualização obedece a uma avaliação prévia da escola.

### **1.1.3. Autonomia financeira**

A autonomia financeira da Escola do Mar expressa-se essencialmente na gestão na gestão das instalações e dos equipamentos, nomeadamente, na gestão do dinheiro resultante do aluguer de cacifos aos alunos, tal como afirma o Diretor:

“Enfim, temos mais margem, mais autonomia na gestão das instalações e de equipamentos. Podemos alugar cacifos aos alunos e nas outras escolas não podem, é um aluguer mesmo e o dinheiro reverte para a escola.” (M01, p. 1)

O Diretor considera que as margens de autonomia estão patentes, por exemplo, na atuação do Conselho Administrativo ao elaborar um regulamento próprio para propinas, tal como se infere do seguinte discurso:

“Também temos alguma autonomia, quer dizer, achamos que temos, o Conselho administrativo criou um regulamento de propinas, é outra coisa que nas outras escolas não têm. Com os custos todos, chama-se regulamento de propinas, taxas e emolumentos. Sentimos que temos autonomia para fazer isto, mas no contrato de autonomia não diz nada disto.” (M01, p. 4)

O mesmo gestor considera que a autonomia financeira se completa por um controlo apertado das despesas resultantes da obtenção de financiamento para projetos, considerando fundamental a gestão rigorosa das despesas da escola, como afirma em:

“Nós temos as despesas muito controladas, aliás, nós consideramos que mais que obter receitas, uma escola consegue obter verbas para os projetos poupando e controlando bem as despesas. Nós temos uma gestão de rigoroso controlo de despesas.” (M01, p. 4)

O controlo financeiro das despesas em fotocópias efetuadas pelos docentes, bem como pelos alunos é considerado fundamental pelo Diretor, assim como o dinheiro gerido na ocupação dos tempos livres, como se explica:

“Para lhe dar uma ideia, nós sabemos quantas fotocópias tira cada professor da escola para as aulas. Temos um controlo da reprografia, sabemos quem tirou mais fotocópias para testes.”

“Nós temos um controlo de despesas, que pode não ser profissional, mas que nos permite dizer com bastante garantia, que não andem por aí verbas sem se saber. Por exemplo, os próprios matraquilhos, temos aqui milhares de matraquilhos, os alunos têm que adquirir na papelaria as fichas, é registado, não há aqui brincadeiras.” (M01, p. 4)

A autonomia financeira na Escola do Mar, com um contrato de autonomia, limita-se à utilização do dinheiro de forma controlada o que, na opinião do Coordenador M06, não se poderá considerar uma verdadeira autonomia, considerando que:

“A autonomia teria inevitavelmente que levar a uma visão empresarial da escola. Não acho que alguma vez se pode ter muito. A autonomia teria que começar a gerar dinheiro, uma empresa teria que ter dinheiro para pagar ao fim do mês, isso já está assegurado.” (M06, p. 1)

Este Coordenador considera como condição necessária a autonomia financeira efetiva, em que a escola assumiria uma vertente empresarial.

#### **1.1.4. Autonomia pedagógica**

A participação dos docentes no âmbito pedagógico na gestão escolar verifica-se na participação do Coordenador no Conselho Pedagógico.

O Coordenador M04 aponta como forma de autonomia a possibilidade de dinamizar formação no seu Departamento, afirmando:

“Sinto que existe autonomia pedagógica porque o Departamento pode realizar formação. Dá opinião sobre algumas questões pedagógicas que eu levo a Conselho Pedagógico, por isso, há realmente alguma autonomia.” (M04, p. 2)

Neste sentido, a autonomia pedagógica fica muito restrita numa escola secundária como a Escola do Mar, em que surgem limitações impostas pelos programas das diferentes disciplinas. No entanto, a planificação e o estabelecimento dos critérios são deixados à consideração dos Departamentos.

Apesar dos programas das disciplinas condicionarem a autonomia, a planificação e o estabelecimento dos critérios são deixados à consideração dos Departamentos, como se constata em:

“Temos que nos cingir ao programa do Ministério da Educação. Apenas podemos planificar e definir critérios de avaliação” (M04, p. 6)

Os exames nacionais surgem como um entrave à autonomia pedagógica da escola dado que exigem um trabalho direcionado para os resultados, como afirma o Coordenador:

“Não tem autonomia pedagógica, não estou a ver onde possa ter, a não ser nas planificações.” (M06, p. 8)

“Depois a própria gestão do currículo, isso nem se fala, não temos autonomia, não podemos ter outro tipo de disciplinas ou outro tipo de conteúdos. Aqui trabalha-se em direção aos exames, faz-se o estudo das classificações dos alunos, mas também se faz sempre em termos comparativos com os resultados dos exames.” (M06, p. 2)

À semelhança do anterior o Coordenador, M05 refere os condicionalismos dos exames:

“É extremamente difícil numa escola onde há imensos exames nacionais, não haver uma planificação, por exemplo, em termos de gestão dos conteúdos a lecionar por disciplina, começa logo por aí. Isso limita tudo, uma vez que é uma escola onde há exames nacionais.” (M05, p. 2)

Como se depreende, está-se perante um quadro de “autonomia instrumental” (Lima, 2003: 161), fortemente regulada em termos processuais ou autonomia de procedimento, congruente com o princípio da descentralização da administração do sistema educativo, segundo o qual o centro dirige e orienta e na periferia executa-se.

O poder é exercido por “controlo remoto” (Lima 2003:161) por parte do Ministério da Educação, o que pressupõe um quadro político e normativo que regula o exercício da prática educativa.

Constata-se uma “autonomia decretada” (Barroso, 1996:170) em que os atores escolares “reconstroem” os discursos legitimadores das políticas, de descentralização e autonomia das escolas, interpretando as formas e fundamentos das medidas que são propostas e, ao mesmo tempo, confrontando-as com as estruturas existentes e as contradições da sua aplicação prática.

O Coordenador M07 refere a autonomia na planificação das atividades letivas, podendo fazer alterações mais profundas na ordem de lecionação do currículo, desde que aceite pelo restante pelos outros elementos do Grupo Disciplinar. Tal como afirma:

“É mais complicado, para disciplina de exames, [...], têm alguma autonomia na planificação, mas o professor tem que lecionar a matéria de exame, se o professor quiser alterar a ordem de lecionação tem que pedir ao Coordenador que poderá ser aceite em reunião.” (M07, p. 8)

A autonomia na planificação é igualmente abordada pelo Coordenador M05, afirmando que existe a possibilidade de adequação às turmas, encontrando alguns constrangimentos, como afirma em:

“Se bem que nós podemos adaptar a algumas características das turmas, mas em muitas das disciplinas é muito difícil. Essa autonomia em termos de planificação ou gestão da disciplina é complicada.” (M05, p. 2)

Tendo em conta os testemunhos dos Coordenadores pode-se concluir, que a autonomia interna existe, neste caso, relativamente ao Diretor. A autonomia ao nível departamental é sentida pelos Coordenadores, mas têm consciência dos condicionamentos dos programas e dos currículos nacionais. Como se pode inferir do discurso do Coordenador M07:



“Nós, por exemplo, estabelecemos as nossas planificações, as nossas estratégias, adaptamos os programas e ninguém nos impõe nada. De uma forma geral seguimos o programa nacional, mas em algumas situações temos algumas opções.” (M07, p. 7)

Pode-se considerar que estamos perante uma situação de “uma autonomia mitigada ou meramente implementativa, limitada à diversidade de formas de execução local ou periférica das decisões políticas centralmente, e, autoritariamente definidas” (Lima, 2002a: 82). Ainda segundo o mesmo autor, esta autonomia coincide com a delegação política do centro político-administrativo de decisão para as periferias educativas, não sendo uma delegação de poderes democraticamente legitimada, como é frequentemente anunciada, nem uma descentralização potenciadora de democratização e autonomização das escolas, mas uma desconcentração administrativa capaz de recentralizar e de controlar as organizações, os atores e as ações educativas.

Considerando a possibilidade de diferentes orientações das atividades letivas corresponder a uma margem de autonomia pedagógica, foram inquiridos os docentes da Escola do Mar neste sentido, sendo os resultados expressos quadro XIV, item 1. Uma percentagem de 56% de docentes sem cargos de gestão considerou que não tiveram qualquer aumento na autonomia das atividades letivas. Partindo do princípio que a percentagem de indecisos, relativamente a este aspeto, foram docentes que não sentiram variação da sua margem de autonomia nas suas atividades letivas, poderemos concluir que assinatura do contrato de autonomia não se refletiu num aumento significativo da liberdade na orientação das suas atividades letivas.

**Quadro XIV- Opiniões sobre práticas de autonomia pedagógica e curricular**

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
1. Tenho mais autonomia na orientação das atividades letivas.	34 56%	13	21	8 13%	14	5	19 31%
5. Verifica-se maior flexibilidade na gestão do currículo facilitando as aprendizagens dos alunos.	25 41%	10	15	11 18%	20	5	25 41%
33. Há maior participação docente na elaboração dos critérios de avaliação dos alunos	25 41%	6	19	12 20%	20	4	24 39%
46. Tenho mais liberdade para planear as atividades extracurriculares.	25 41%	3	22	11 18%	18	7	25 41%
49. O meu Subdepartamento tem mais autonomia do que antes da assinatura do contrato.	33 54%	12	21	24 39%	2	2	4 7%
60. O leque de disciplinas de opção a oferecer a cada curso tornou-se mais adequado ao interesse da comunidade educativa.	10 16%	2	8	23 38%	22	6	28 46%

Questionando os docentes relativamente à margem de autonomia conquistada como elementos de um Grupo Disciplinar, e seguindo o mesmo raciocínio anterior, uma percentagem muito elevada não sentiu qualquer mudança neste sentido, como se pode verificar pelo quadro XIV, item 49.

As opiniões dos docentes sem cargos de gestão, quadro XIV, item 46, divide-se de forma equilibrada entre a concordância e a discordância relativamente à autonomia na planificação das atividades extracurriculares, demonstrando uma perceção muito díspar da realidade escolar neste assunto.

Ao nível da autonomia pedagógica verifica-se que o controlo centralizado e burocratizado é exercido de forma evidente e constitui uma forma de regulação através do qual se certifica a execução do currículo nacional. Para isso existem os exames nacionais, os testes intermédios, a inspeção, as taxas de sucesso e de abandono escolar e, ainda, a publicitação dos resultados obtidos na escola.

#### **1.1.5. Autonomia curricular**

Ao nível do currículo a autonomia nesta escola é também muito reduzida, havendo flexibilidade ao nível das disciplinas de oferta da escola, tal como é afirmado por um dos entrevistados:

“É difícil, é extremamente difícil sempre que há um elevado número de alunos que pensa no prosseguimento de estudos. Pois eles têm exames, nas ditas disciplinas específicas e acaba por condicionar muito, se bem que há sempre autonomia na oferta de escola, nas diversas disciplinas de opção que pode dar para o currículo do aluno.” (M05, p. 2)

A autonomia curricular da Escola do Mar passa por apresentar uma oferta formativa adequada à comunidade educativa. A adequação do leque de disciplinas oferecidas pela instituição à comunidade educativa não é consensual entre os docentes. No quadro XIV, item 60, contacta-se uma concordância de 46% dos docentes inquiridos, verificando-se uma percentagem elevada de indecisos, 38%, que poderá corresponder a um desconhecimento das alterações introduzidas na escola, ou, à circunstância de não se aperceberem das necessidades educativas da comunidade.

A flexibilidade curricular não é um tema consensual entre os atores escolares da Escola do Mar. A adequação dos programas e currículos aos

alunos poderá tornar-se mais nefasta do que proveitosa, como se depreende das palavras do Coordenador M05:

“Os professores podem dizer que dão por aqui por acolá. Aliás, os próprios programas têm o número de aulas, têm propostas. Se fosse aberto, era aberto, não devia ter nada, nem devia ter os conteúdos, o professor devia olhar para ali e dizer que se no final do 9º ano as competências do aluno são estas, então eu vou dar... Isso é um modernismo falso, que não tem sentido. Eu, nesse aspeto, sou muito radical, já passei por tudo, verifiquei que estava a ser falsa [...] e a contribuir para o atraso dos meus alunos e não estava a contribuir para a qualidade.” (M05, p. 8)

Nesta perspetiva, a autonomia curricular da Escola do Mar, não seria algo possível ou desejável, podendo ser prejudicial para o trabalho dos alunos.

Inquiridos os docentes, sem cargos de gestão, da Escola do Mar relativamente à gestão do currículo, é notória uma distribuição equitativa entre os que sentiram uma maior flexibilidade na gestão do mesmo e os que discordam da visão dos primeiros. Como se constata no quadro XIV item 5, a perceção dos docentes é muito diversa, transmitindo-nos uma ideia antagónica da realidade da escola onde lecionam, levando-nos a admitir realidades diferentes dentro da mesma escola.

Nesta escola, o leque de cursos profissionais é extremamente reduzido, o que será consequência de uma maior autonomia da escola. No que se refere aos dois cursos a lecionar na escola, tal é referido pelo Coordenador:

“O que me apercebi nestes últimos tempos é que a escola pode ser, de uma forma diferente dos outros na escolha de currículos. Nós, de uma forma geral, conseguimos escapar aos cursos profissionais. A escola traçou uma estratégia no prosseguimento de estudos e, efetivamente, nós estamos no céu e, além de ser uma escola com muitas regras, claro está, acaba com o contrato de autonomia por ter maior flexibilidade, não quer dizer que os outros não possam. Eu penso que o Diretor tem uma liberdade maior na gestão do currículo, disciplinas de oferta, e isso permite que a escola seja o que é, flexibilidade de disciplina de oferta.” (M07, p. 3)

No que diz respeito à adoção dos manuais escolares existe uma autonomia total por parte do Departamento, como referem os Coordenadores:

“Os livros são adotados pelo Departamento (M04, p. 5)

“Há sempre uma autonomia pedagógica na escolha dos manuais” (M05, p. 9)

### 1.1.6. Critérios de avaliação

A participação dos Coordenadores de Departamentos na gestão da escola, nomeadamente ao nível da definição dos critérios gerais de avaliação, reflete-se no seguinte discurso:

“Os critérios de avaliação, quando foi a aprovação destes critérios, todos os Departamentos, [...] tiveram que se pronunciar e dizer aquilo que pensavam; nessa perspetiva houve autonomia por parte de cada um, embora depois tenha saído um documento comum, que foi emanado do Conselho Pedagógico, por isso não vejo muito a autonomia.” (M04, p. 2)

Contrariando a visão do Coordenador M04, a análise do quadro XIV, item 33, mostra-nos que não houve um aumento na participação dos docentes na elaboração dos critérios de avaliação dos alunos. Uma percentagem de 41% dos inquiridos consideram que não houve essa abertura à participação, por sua vez, 39% consideram que a elaboração dos critérios é mais participada pelos docentes; no entanto, 20% dos docentes mostram-se indecisos nesta situação, do qual se pode inferir que não notaram alterações a este nível.

Na opinião dos Coordenadores a autonomia dos docentes ao nível departamental reflete-se na elaboração dos instrumentos de avaliação e sua classificação, apesar de todo o processo estar condicionado pelos critérios gerais de avaliação. É referido a este respeito:

“Há outra autonomia que é importante, que tem a ver com o tipo de instrumentos de avaliação e com a forma com que se lida com eles para obter uma avaliação final. Existem os critérios gerais da escola, mas depois cada Departamento, e cada disciplina vai gerir todo o seu tipo instrumento de avaliação, sempre dentro dos critérios gerais da escola, determinados no Conselho Pedagógico e definido no Regulamento Interno da Escola.” (M05, p. 2)

“Não é por disciplina é por ano/disciplina, é por grupo de avaliação. Claro que todos eles não podem fugir aos critérios gerais da escola. O peso dos diferentes períodos é igual para todas as disciplinas. Os instrumentos de avaliação que cada disciplina utiliza e os pesos que eles têm é que diferente de grupo de planificação para grupo de planificação.” (M05, p. 7)

Ao nível institucional, a Escola do Mar explorou a sua autonomia criando os “instrumentos complementares” que, tendo que ser utilizados por todos os docentes, tornaram-se parte do processo de padronização da avaliação, como se infere das seguintes palavras:

“Os Departamentos têm autonomia para organizarem estes critérios. Há uma autonomia até um certo ponto. Os instrumentos complementares valem de tanto a tanto. Todos os Departamentos têm instrumento complementar. Não podem ter mais que tanto, nem menos que tanto.” (M07, p. 7)

### **1.1.7. Vantagens da autonomia**

As vantagens da assinatura do contrato de autonomia na Escola do Mar são apontadas pelos seus atores e cingem-se a três domínios, como sejam o aumento da envolvência dos docentes na prossecução dos objetivos da escola, o aumento da autoavaliação necessária para a melhoria das práticas e a melhoria do apoio prestado aos alunos.

No que diz respeito ao cumprimento das metas da escola com contrato de autonomia, o Presidente do Conselho Geral ressalta que se tornaram mais ambiciosas. No entanto, considera que a escola já tinha uma postura ambiciosa mesmo antes de assinar o contrato, como afirma em:

“E penso que talvez a única coisa que, com o contrato de autonomia nós temos objetivos que temos que cumprir, se calhar com o peso da própria incumbência que temos, nos tornámos mais ambiciosos. Já antes fazíamos muitas destas coisas. Acho que não houve muitas mudanças”. (M02, p. 8)

O contrato de autonomia levou a um aumento do nível de exigência relativamente ao trabalho dos docentes e à interiorização do facto de a escola ter uma identidade própria. Este processo terá levado a uma alteração de atitude dos docentes, sendo responsável por uma mudança na “produção” Esta perspetiva neoliberal da escola com uma visão empresarial esta patente em:

“O facto de termos um contrato de autonomia, exigiu de nós...interiorizámos mesmo um trabalho diferente. Exigiu uma maior responsabilização da parte da escola em relação ao exterior, ao que gere, à parte hierárquica que gere a escola. Os professores interiorizaram mais e lutaram mais por uma coisa sua, como uma identidade própria da escola onde estamos. E acho, que isso da atitude teve influência. A atitude dos elementos, mudando a atitude, muda a produção.” (M05, p. 2)

A mudança no clima da organização é igualmente ressaltado pelo Coordenador M05 que considera que a interiorização do papel dos docentes e o sentido de pertença em relação à instituição se reflete nas práticas diárias, apontando este espírito como uma possível causa da escola ter o contrato de autonomia, como afirma em:

“Esta escola tem esta característica há muitos anos, a começar por mim. A minha escola é a melhor escola do país, talvez por isso é que seja uma escola que tenha contrato de autonomia. Em termos visíveis diretamente no dia-a-dia, assim, é muito difícil ver.” (M05, p. 10)

A maior consciencialização dos docentes da Escola do Mar em relação ao processo educativo é também referida pelo Coordenador M05:

“A escola, com o contrato de autonomia, aumentou o trabalho, trouxe mais consciencialização, até pode surgir outra perspetiva de caminho melhor” (M04, p. 1)

Confirmando uma maior exigência na participação dos docentes, de acordo com o quadro XV, item 48, a maioria dos docentes sem cargos de gestão (60%) considera que são mais solicitados para contribuírem com ideias e atividades dinamizadoras da escola.

**Quadro XV - Opiniões sobre a contribuição dos docentes para as atividades da escola e disponibilidade de recursos**

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
2. Tenho uma maior disponibilidade de recursos.	28 46%	10	18	6 10%	19	8	27 44%
9. As instalações da escola apresentaram melhorias.	10 16%	2	8	13 21%	26	13	39 63%
14. Os serviços administrativos apresentaram melhoria.	6 10%	0	6	20 33%	23	12	35 57%
41. Sinto-me mais envolvido no Projeto Educativo da Escola.	22 35%	8	14	13 21%	22	5	27 44%
47. Sinto-me mais envolvido nas atividades da escola.	25 40%	6	19	7 11%	24	6	30 48%
48. Os docentes são mais solicitados para contribuírem com ideias e atividades dinamizadoras da escola.	16 26%	5	11	9 15%	30	7	37 60%
54. Sinto mais responsabilidade pelo facto de poder tomar decisões.	26 43%	11	15	16 26%	16	3	19 31%

Por outro lado, a maior responsabilização dos docentes, em todo este novo contexto escolar não é sentida por 43% dos docentes, não se sentindo mais responsáveis pelo facto de poderem tomar decisões, considerando que 26% não sentiram alterações, pode-se entender de acordo com os resultados apresentados no quadro XV, item 54, que um número significativo de docentes não considera um aumento das mesmas.

A maior consciencialização dos docentes e a maior envolvimento levam em direção ao Projeto Educativo da Escola. Quando inquiridos, os docentes, de acordo com o quadro XV, item 41, uma percentagem de 44% dos docentes considera que se sente mais envolvida no Projeto Educativo da escola, por outro lado, 35% não concorda que tenha havido uma maior envolvimento dos docentes nesse documento e 21% demonstra indecisão. Poderemos, então, concluir que 56% dos docentes não se sentem mais envolvidos no Projeto Educativo da Escola, o que contraria a percepção dos Coordenadores.

Quanto ao envolvimento nas atividades da escola, quadro XV, item 47, dos docentes inquiridos uma percentagem de 48% afirma sentir-se mais envolvida nas atividades da escola, no entanto, uma percentagem muito significativa, 40%, considera não se sentir mais envolvido nas atividades da escola. Sendo esta última associada aos 11% de docentes indecisos, poderemos inferir que a maioria dos docentes não se sentiu mais envolvida nas atividades da escola após a assinatura do contrato de autonomia.

A autonomia funcionou no sentido da esperança de algo mais. Levou à criação de novas ferramentas para conseguir atingir os objetivos a que se propôs e que considera que neste último ano de contrato ninguém se mostrou arrependido. A autonomia criou muitas expectativas que segundo, o Presidente do Conselho Geral, levou “à procura do cumprimento dos objetivos” e na perspetiva deste gestor os intervenientes no processo mostram-se “satisfeitos com os resultados”, afirmando:

“Mas, contudo, não podemos negar que a autonomia funcionou na esperança de algo mais, o que resultou no desenvolvimento de novas ferramentas, na tentativa de cumprir cabalmente os objetivos que referi. E estamos a terminar e não me parece que alguém esteja arrependido.” (M02, p. 9)

Além de um espírito de trabalho para a melhoria da instituição há também a monitorização “da defesa da camisola”, como se afirma em:

“A mudança, na minha opinião, teve a ver com a nossa posição, nós já defendíamos a camisola, mas não monitorizávamos a defesa e não se notava.” (M07, p. 6)

O Coordenador M07 partilha a opinião do Presidente do Conselho Geral, referindo a necessidade da constante prestação de contas, como se constata das seguintes palavras:

“A autonomia na minha opinião deu à escola alguma coisa, que as outras escolas também têm. Mas está a pedir muito em troca, e o que está a pedir em troca, na minha opinião (porque eu não posso falar em nome de mais ninguém)... a autonomia pede cada vez mais uma avaliação constante do que está a ser feito. Não sei o que é feito nas outras escolas.” (M07, p.1)

As lideranças reforçadas e mais ativas constituem mudanças sentidas na Escola do Mar, que são justificadas pelo facto da constante prestação de contas e do maior acompanhamento ao nível departamental, como refere o Coordenador M03:

“A existência de lideranças mais ativas, mais fortes, também se tem vindo a notar, portanto, não sei se é só resultado do nosso contrato ou se é da própria autonomia que em 2008 acaba por acontecer. O que é um facto é que são linhas que se tem vindo a notar, e que estão mais evidente, portanto, essa acentuação nas lideranças, no ponto de a gente a notar que alguém que está presente, que acompanha a nível de coordenação. Demonstra-se mais vontade de fazer um bom trabalho, e também que este seja notado. Sem dúvida há mais avaliação e mais noção de prestação de contas.” (M03, p. 1)

O cumprimento dos objetivos está no bom caminho, o que não se refletiu numa melhor posição nos *rankings*, mas a melhoria dos resultados escolares e a diminuição do abandono foram atingidos, como se pode ver em:

“Este ano a nível dos *rankings* nacional tivemos uma descida a nível de números, mas o que nos apraz registar, é que mantêm-se as taxas de aprovação/transição.

Tínhamos objetivos com o contrato de autonomia, primeiro era melhorar os resultados escolares dos alunos, diminuindo a taxa de abandono escolar, portanto aproximando-as de zero, o que tem sido cumprido. Depois, modernizar os serviços administrativos, serviços de apoio, etc. Estes eram os grandes objetivos da autonomia.” (M02, p. 6)

Na opinião dos Coordenadores, a grande diferença reside na monitorização do trabalho, embora considerem que o trabalho já era feito anteriormente e houve um aumento da responsabilidade dos mesmos, verificou-se também um maior empenho dos docentes relativamente ao sucesso dos alunos. As palavras que se seguem são, disso, ilustração:

“E é assim, eu não estou a trabalhar assim tão diferente, do que eu trabalhava, e os meus colegas também não, eu acho que estou a monitorizar, na minha responsabilidade como Coordenadora. Eu noto que o apoio aos alunos reforçou-se, os professores empenham-se mais com os alunos.” (M07, p. 6)



As melhorias introduzidas para os alunos são também realçadas pelo Coordenador M07 que considera que trouxe uma melhoria significativa do apoio aos alunos e um serviço de psicologia mais eficiente:

“O que é que a autonomia trouxe? ... Gestão do número de horas, o apoio e o Psicólogo.” (M07, p. 4)

A melhoria dos serviços administrativos foi uma realidade para 57 % dos docentes, neste parâmetro 33% dos docentes mostram indecisão de acordo com o quadro XV, item 14.

### **1.1.8. Desvantagens da autonomia**

Pode-se apontar as desvantagens do contrato de autonomia no sentido em que não foram introduzidas mudanças significativas no funcionamento da escola. Esta perspetiva é apontada por vários elementos da Escola do Mar:

O Coordenador M05 da Escola do Mar considera que as alterações que surgiram após a implementação do contrato, não podem ser atribuídas a esta nova situação, e tão pouco podem ser tomadas como resultado do novo modelo de gestão preconizado pelo Decreto-Lei nº 75/2008, como refere:

“Primeiro, porque foi um ano em que houve a implementação do contrato de autonomia, e foi um período ainda em adaptação, e no ano a seguir um novo modelo de gestão é difícil sentir as diferenças. Não há nada que eu possa dizer assim: isto deve-se ao contrato ou deve-se à alteração do modelo de gestão.” (M05, p. 1)

As diferenças entre instituições com contrato autonomia e sem contrato poderão ser pouco perceptíveis, na opinião do Coordenador, o que, ainda na sua perspetiva, o contrato de autonomia “é uma lei, que permite um maior controlo”, como refere o Coordenador M06:

“E se chegar à conclusão, de facto, que afinal as diferenças são tão mínimas e que não decorrem do contrato de autonomia, então demonstra que algo está mal e isso no fundo demonstra que o contrato de autonomia é uma lei, que permite um maior controlo.” (M06, p. 5)

Considerando as poucas mudanças introduzidas pelo contrato de autonomia, o Coordenador M06 refere a tomada “de mais consciência” do

trabalho a desenvolver por parte dos docentes, no entanto, considera que os docentes em todas as escolas têm uma atitude semelhante, o que se infere de:

“Poderia ser dito, e o Diretor diz que isso, pois assim tomamos mais consciência de que, de facto, há um trabalho a desenvolver, ou então aquela ideia se vamos combater o abandono escolar e vamos melhorar os resultados, mas qual a escola que não fazia isso, não há professores que não fizessem isso.” (M06, p. 5)

O Coordenador M02 aponta apenas “objetivos que temos que cumprir” e o facto de se “tornarem mais ambiciosos”, explicando apenas as mudanças no espírito dos elementos da escola sofreu modificações, como refere:

“Penso que talvez a única coisa que se introduziu com o contrato de autonomia é que nós temos objetivos que temos que cumprir. Se calhar, com o peso da própria incumbência que temos, nós tornamo-nos mais ambiciosos. Acho que não houve muitas mudanças.” (M02, p. 8)

A expectativa de autonomia “relativamente ao Conselho Pedagógico” do Coordenador M04 não foi atingida, como afirma:

“Agora, eu tinha a ideia que isto da autonomia era muito mais vasto, quando entrei num projeto de autonomia pensei numa abertura...num desligar maior das orientações do Conselho Pedagógico.” (M04, p. 2)

Uma das desvantagens da escola ter contrato de autonomia relaciona-se com a contratação dos docentes, como afirma o Coordenador M05:

“Pelo contrário, até já houve prejuízo por ser uma escola com autonomia, não puderam ser reconduzidos professores que gostávamos de ficar com eles, neste aspeto o ministério prejudicou as escolas com autonomia, a escola teve que ficar com uma espécie de bolsa de residual, dos que não ficaram em lado nenhum. Isso foi uma falha de ministérios que dizem que vão resolver.” (M05, p. 8)

Outra desvantagem apontada pelo Presidente do Conselho Geral refere a grande competitividade entre os alunos e o facto de as aulas serem direccionadas para a preparação para o exame e os alunos apenas se interessassem, por atividades relacionadas com os conteúdos, dificultando, como afirma, a “aculturação para a cultura geral”. Para este docente o “professor de hoje” não pode fugir aos objetivos e que estes conduzem sempre aos exames. Atribui esta forma de competir à falta de emprego que se verifica no final dos cursos, que pode levar também a uma desmotivação dos alunos, o que se verifica em:

“Além disso, talvez mesmo as programações, os objetivos, etc., estão muito focalizadas para uma prática, um exame sem haver um comedimento

abrangente, os alunos seguem uma linha e não querem um conhecimento mais abrangente, logo desmotiva-os. Qualquer que vamos falar, todos falamos de aculturação importante para a cultura geral, e isso aí dificultou-nos o trabalho, assim é muito mais difícil motivar. E quando queremos motivar e fazer muitas flores, como se costuma dizer, também fugimos aos objetivos, aí está o grande problema do professor hoje. Agora há muito mais competitividade. Antigamente sabíamos que os alunos eram muito menos e, no fim dos seus cursos, tinham trabalho; agora isso não acontece, o que também desmotiva". (M02, p. 10)

A autonomia é referida como "autonomia dentro da escola", permitindo alguma flexibilização pedagógica, "autonomia em relação às orientações do Ministério da Educação", existindo uma desilusão relativamente a esta segunda forma de autonomia, como refere o Coordenador M04:

"Estamos a falar, eu acho, de dois níveis de autonomia, a autonomia daqui nos deixarem dentro da escola, nos deixarem agir do ponto de vista pedagógico com alguma flexibilidade e outra é a questão da autonomia em relação às orientações do Ministério da Educação, porque eu acho que não há. A ideia que eu tinha da autonomia era um desligar maior de algumas orientações do Ministério da Educação, por se entender que a realidade da escola assim o exigia, de facto isso não aconteceu, não desligou. Cá dentro existe autonomia, sempre dentro das limitações da lei, do Ministério, etc." (M04, p. 2)

Pode-se então encontrar dois níveis de autonomia, a interna permitindo alguma flexibilidade pedagógica, dentro dos limites da lei e a autonomia em relação ao Ministério da Educação, que é considerada inexistente.

No que se refere a um possível aumento de recursos nesta escola, os já existentes são considerados suficientes, sendo referidos como "não falta nada" pelo Coordenador M05, que considera "os recursos humanos" da escola como sendo os mais importantes. O Coordenador M06 é também da opinião que não houve um aumento significativo de recursos, sendo suficientes os que já existiam. O que se constata em:

"Nesta escola não falta nada. E continuo a dizer, podia até faltar tudo, mas há uma coisa, que é fundamental, os recursos humanos. Eu que dou as minhas aulas com o quadro interativo, mas há salas que não têm esse quadro e não vejo grande diferença, vejo que, nalgumas aulas é mais fácil trabalhar determinado assunto." (M05, p. 8)

"Tem havido grande aporte de recursos para a (...) e para (...). Recursos na escola no nosso Departamento não tem havido incremento de recursos, mas já temos o suficiente." (M06, p. 7)

A opinião dos docentes da Escola do Mar sem cargos de gestão distribuiu-se de forma muito semelhante, relativamente a este assunto; a percentagem dos que se aperceberam do aumento da disponibilidade de

recursos é semelhante à dos que discordam deste aumento (quadro XV item 2) o que se poderá explicar pelas características dos grupos disciplinares a que pertencem e o carácter mais ou menos prático das disciplinas que lecionam.

Por outro lado, a melhoria das instalações da escola (quadro XV, item 9) foi reconhecida por 63% destes docentes.

## **1.2. Escola do Rio**

O Diretor da Escola do Rio, anteriormente Presidente do Conselho Executivo, não aponta diferenças em termos de autonomia relativamente ao modelo de gestão anterior ao do Decreto-Lei nº 75/2008, tal como refere em:

“Não acho que haja diferença nenhuma em termos de autonomia relativamente à situação que existia anteriormente.” (R09, p. 5)

Para esta escola a autonomia decretada, segundo o mesmo, não introduziu melhorias na parte financeira. No entanto, a possibilidade de lecionarem Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação para Adultos, permitiu alguma margem de financiamento para a escola. A isto se refere o discurso do Diretor:

“Acho que em termos financeiros continuamos com problemas. Aliás o financiamento das escolas, a certa altura passava, um pouco também, pela abertura das escolas ao financiamento do POPH através dos cursos profissionais e dos cursos de Educação e Formação para Adultos, neste caso no ensino secundário. As dificuldades têm sido muitas em termos financeiros e só temos tido alguma margem através desses recursos financeiros.” (R09, p. 5)

Nesta escola existe dificuldade em fazer controlo de gastos, existindo mesmo situações que a direção da escola não consegue ultrapassar, pois resultam de problemas da construção do edifício, tal como se conclui das palavras do Diretor:

“Temos algum controlo sobre os gastos de material, como seja papel. Tentamos fazer algum controlo, mas não é fácil. Temos tido um problema muito grave com gastos com água, temos gastos muito grandes que nunca se conseguiram solucionar. Só neste momento, é que está a ser solucionado o problema de gasto de água. Era um problema que não podíamos resolver internamente, neste caso a Direção Regional é que podia solucionar o problema com o empreiteiro da obra, visto que nós não temos contacto direto com o empreiteiro da obra.” (R09, p. 5)

Na Escola do Rio a necessidade de materiais para os alunos é considerada uma prioridade e a escola proporciona-os sempre que possível, isto de acordo com as palavras do Diretor:

“Nós temos algum controlo dos gastos, mas entendemos que desde que há determinadas coisas que devem ser fornecidas aos alunos, desde que nós tenhamos possibilidades de dar aos alunos, achamos que devemos dar desde que tenhamos cobertura financeira.” (R09, p. 5/6)

Quanto à gestão financeira, o Diretor justifica a estratégia desenvolvida no sentido de gastar toda a verba atribuída à escola pela administração central, explicando que, se o gasto não for total, a verba a disponibilizar no ano seguinte seria diminuída. Pode-se deduzir das palavras que se seguem que os incentivos à poupança são nulos:

“Por outro lado, também sabemos que a poupança anual das verbas que nos são atribuídas anualmente para ao funcionamento da escola, se não gastarmos é porque efetivamente não temos iniciativas no âmbito de melhoramento do ambiente e das atividades que fazemos, e também não vale a pena fazer poupança desde que tenhamos verbas, porque depois não é possível utilizar noutros anos.” (R09, p. 6)

A situação referida anteriormente justifica os gastos sem incentivo à poupança nas instituições públicas. No entanto, o destino das verbas tem um controlo rigoroso nesta instituição. Sobre isto afirma o Diretor:

“Temos que controlar as despesas de maneira que conseguimos pagar todas as coisas que a escola precisa, mas digamos que o controlo das despesas não deve ultrapassar mais do que isso.” (R09, p. 6)

As receitas próprias poderão ser consideradas o expoente da autonomia financeira. Nesta escola são geradas pelo aluguer do ginásio e da venda de produtos no bar e na papelaria. O Diretor explica que esse dinheiro é introduzido no orçamento geral:

“Há só uma única coisa que temos de receitas próprias, aquilo a que chamamos receitas próprias, ou algumas das coisas que nós temos [...] Temos uma através do aluguer do ginásio, [...]. Por outro lado, atendendo à nossa situação em termos de cidade não temos muita procura deste espaço para alugar. Também temos as receitas que nos vêm da papelaria e do bar dos alunos, [...] porque há uma margem de lucro que nós podemos ter e isso funciona como uma receita própria para as verbas de escola, para, de alguma maneira, podermos introduzir no orçamento de gastos anual. Portanto, são essas as únicas receitas que nós temos.” (R09, p. 6)

Na opinião do Diretor, a margem de autonomia na gestão das “receitas próprias” não resulta do novo modelo de gestão, pois não foram introduzidas alterações, tal com declara:

“Isto sempre foi mais ou menos assim, não é reflexo da nova gestão.” (R09, p.7)

### **1.2.1. Autoavaliação**

Na Escola do Rio não há monitorização completa das atividades. Na opinião de um Coordenador não se faz uma reflexão completa sobre o resultado das atividades, não há envolvimento dos Coordenadores neste processo, como defende em:

“Depois se não se realizarem, justificam se não puderam realizar, e dá-me a ideia que não tem qualquer peso, porque as pessoas arranjam sempre justificações, talvez o Coordenador devesse verificar o porquê da atividade não se realizar e avaliar essa justificação. Do género há uma visita de estudo a determinado sítio, mas há inscrições, se não fizer esse trabalho não vai ser possível realizar.” (R16, p. 3)

Na Escola do Rio existe um projeto de autoavaliação da escola importante para a melhoria do funcionamento da instituição, reforçando a vertente formativa da avaliação de escola, como se entende do discurso do Presidente do Conselho Geral:

“Há um projeto de autoavaliação da escola; naturalmente o Conselho Geral tem acompanhado esse projeto, acho importante no sentido que valorizo a avaliação, neste contexto muito preciso, identificar pontos fracos, ou seja, uma autoavaliação é muito importante para que a escola possa identificar os pontos fracos e combatê-los. Desse ponto de vista, aceito a avaliação mas sempre com esse intuito, formativo, todo o resto tem consequências negativas, porque quanto mais tempo nos envolvermos nessa atividade pior será para o nosso trabalho”. (R10, p. 5)

Os relatórios da direção de turma são mais cuidadosos e mostram mais reflexão por parte dos Diretores de Turma apresentando sugestões de melhoria do desempenho. Sobre isto, um entrevistado referiu:

“Outra diferença é a necessidade de autoavaliação das práticas da coordenação, os relatórios produzidos têm que ser mais completos e com uma reflexão mais cuidada, havendo sempre a necessidade de melhorar as práticas. Todos os anos se tenta melhorar o que se iniciou no ano anterior, nesta escola a colaboração

dos Diretores de Turma (de alguns) na melhoria do meu trabalho é fundamental.” (R11, p. 2)

A avaliação externa da Escola do Rio é um problema reconhecido pelo Presidente do Conselho Geral no que diz respeito às classificações obtidas pelos alunos nos exames nacionais e, também, uma preocupação com os *rankings*, o que se pode constatar em:

“Agora em termos de avaliação externa temos um problema muito grande que se prende com os resultados dos exames. E quer queiramos quer não, no contexto em que estamos, esse facto pesa na avaliação da escola e na imagem da escola. (R10, p. 9)

Considerando os *rankings* envoltos numa mitologia, o Presidente do Conselho Geral entende e ressalva a importância destes para a imagem da escola no exterior. Como diz em:

“Hoje há a mitologia dos rankings, por muito que desmistifiquemos essa mitologia, porque não se pode comparar uma simples média de exames com o trabalho contínuo que se desenvolve no âmbito da escola, não podemos deixar de ignorar que esse facto é mais destacado pela sociedade no seu conjunto. Em termos de avaliação externa os resultados estão sempre longe dos resultados que pretendíamos.” (R10, p. 9)

### **1.2.2. Autonomia pedagógica**

No que diz respeito à autonomia curricular, esta não é considerada significativa. A margem de flexibilidade na organização curricular é muito reduzida e depende da escolha dos alunos. Tal é afirmado pelo Diretor em:

“Há alguma margem da organização curricular, entre optar por uma disciplina ou outra, é uma margem muito pequena e isso faz-se normalmente em função do número de alunos que mais frequentemente escolhem uma disciplina ou outra. É feito em função do que os alunos pretendem. Porque a base do currículo está definida, portanto, a margem de manobra é numa disciplina ou duas. Por isso, não é significativa a margem de autonomia nesse aspeto.” (R09, p.12)

O Coordenador reconhece que o currículo prevê uma certa flexibilidade de adaptação, no entanto, as adaptações resumem-se à planificação, ou, eventualmente, ao aumento do número de aulas lecionadas, em que a “autonomia é usada em termos pedagógicos” tal como esclarece em:

“O currículo está previsto poder ser adaptado, mas aí as adaptações são limitadas, muito limitadas, mas é verdade que se podem fazer adaptações pontuais, quando fazemos uma adaptação da planificação, que tem a ver com o programa, mas não fazemos alterações na disciplina, por exemplo, dar mais horas. Existem colegas que faltam e que sentem que precisam de lecionar mais aulas para determinada matéria, se os alunos concordam são dadas aulas. Nas aulas de apoio também poderão ser reflexo da autonomia, melhor, usamos essa autonomia em termos pedagógicos.” (R13, p. 2)

Apesar desta margem de autonomia ser explorada, o Coordenador R12 considera-a como “uma autonomia que existia antes do novo regime” apontando como diferente a forma e atitude dos docentes, pois existe “mais consciência”. Tal como refere:

“Não há planificação imposta pela escola. Mas também é uma autonomia que existia antes do novo regime. Temos mais consciência, provavelmente em relação às dificuldades que temos, ou melhor, não fazemos o que faziam os meus colegas do passado, que eram atividades de rotina. Diziam isto correu mal, mas já era assim que se fazia, não mudava.” (R12, p. 1)

É opinião generalizada dos Coordenadores que a atividade docente cinge-se aos programas das disciplinas, como se constata em:

“Toda a nossa atividade é controlada pelos programas, como já disse antes, pelo que não temos grande autonomia.” (R12, p. 5)

A autonomia pedagógica é considerada limitada pelos programas das diferentes disciplinas, mesmo ao nível dos cursos profissionais, deixando apenas autonomia nas estratégias de aplicação destes.

“Não acho que tenha autonomia a nível do programa, exceto relativamente aos cursos profissionais, mas mesmos nos cursos profissionais apesar do carácter direcionado para o ensino individualizado, nós temos programas impostos pelo ministério da educação. Nem relativamente a esses cursos se consegue uma autonomia pedagógica. Só temos autonomia relativamente a estratégias diferenciadas na abordagem dos programas, enquanto os conteúdos programáticos são obrigatórios, acabamos por perder a autonomia. A única que nos resta é nas estratégias na aplicação dos programas. Ou eventualmente fazer um ajuste na ordem de leção dos programas.” (R12, p. 1)

Mais uma vez se verifica a situação de uma autonomia mitigada, nesta escola sem contratualização da autonomia, em que a autonomia dos docentes se encontra limitada. Não é possível à instituição de ensino gerir aspetos relacionados com exercício do poder. A instituição não tem autonomia para implementar estratégias realmente adequadas ao tipo de alunos que a



frequentam, em último caso não lhe é permitida a implementação de um Projeto Educativo adequado à sua realidade.

A autonomia da escola seria conjugável com uma governação heterónoma, segundo Lima (2007: 21), no entanto, não significaria “autogoverno, soberania, capacidade de se dirigir segundo regras próprias e em graus variados”, significaria “algum grau de liberdade de execução, adaptação local e operacionalização contextualizada das orientações produzidas por outrem, mesmo em forma tutelada ou fortemente regulamentada, através de normas processuais com origem no exterior e acima, de cada escola concreta”. Pode-se afirmar que a autonomia concedida pelo Decreto-Lei nº 75/2008 se enquadra na conceção do autor anteriormente citado, tornando-se fortemente condicionada, ao ponto de dificultar a aplicação do Projeto Educativo da Escola, documento base da expressão da autonomia da escola.

O Presidente do Conselho Geral da Escola do Rio alerta para o facto de o tempo disponível para a lecionação estar cada vez mais reduzido, considerando os docentes “amanuenses”. O trabalho burocrático do Conselho Geral é todo da responsabilidade do Presidente, assumindo com preponderância o papel de secretário, tal como enfatiza:

“O professor vê-se neste dilema: “eu já não tenho tempo para preparar aulas”. Isso é um absurdo, penso que o maior drama da nossa escola pública é que há cada vez menos tempo para sermos professores. Eu preparei-me para ser professor, eu não me preparei para ser amanuense. Por exemplo, há todo um conjunto de trabalho burocrático no âmbito do Conselho Geral, como eu não tenho uma secretária que me faça o expediente, [...] isso é muito bonito ser o Presidente do Conselho Geral, eu sou mas é o secretário do Conselho Geral, tenho que perder muito tempo a fazer muitas cartas, muitas circulares e o tempo não é elástico, são 24 horas.” (R10, p. 10)

Esta dimensão apresentada pelo Presidente do Conselho Geral enquadra-se na metáfora da “repartição burocrática” da escola, em que os atores são “amanuenses” numa organização fortemente normativizada, em que há uma regulamentação pormenorizada de todas as atividades e uma previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa. Na escola tudo é formalizado, hierarquizado e centralizado na estrutura organizacional, havendo uma grande produção de documentos escritos.

Recordando a conceção de burocracia de Weber (1982), podemos a perceber da existência de normas gerais em que se baseia a divisão do

trabalho; uma estrutura hierárquica da autoridade; administração a partir de documentos escritos, especialização comprovada e treino para o exercício do cargo.

Este novo modelo de gestão introduziu mudanças profundas na carreira docente, rompendo com o conceito de carreira docente, preconizado pelos modelos anteriores. A autonomia é cada vez mais limitada, estando os docentes menos disponíveis para lecionar e tornando-se funcionários obedientes, sendo esta a perspetiva do Presidente do Conselho Geral:

“Mas o que é profundamente negativo é que os professores não tenham tempo para ser professores. Estamos a viver um tempo muito cinzento das nossas vidas, do meu ponto de vista, a nível local e global. Não temos tempo para sermos professores. O poder quer transformar-nos em burocratas obedientes e cumpridores de normativos legais por muito disparatados que sejam, pois eles não querem que nós pensemos sobre A, B ou C, querem que nós sejamos funcionários obedientes.” (R10, p. 10)

Na opinião do Coordenador R13, a autonomia do Departamento é pouco notória, pois é condicionada pelo Conselho Pedagógico, como refere em:

“Não sinto muito, acho que quem faz parte do Departamento não deve sentir muito, em termos de representação no Conselho Pedagógico continuamos a receber orientações e é com base nessas orientações que vamos fazer as nossas propostas.” (R13, p. 1)

A opinião acerca do condicionalismo imposto pelos programas e exames nacionais é partilhada pelo Coordenador R14, considerando que não se pode escapar ao estipulado nos programa. Sobre isto diz:

“A margem de autonomia decorre do programa. Toda a gente tem que cumprir o programa e não pode inventar que não vai lecionar, no caso de haver exames nacionais, os alunos tem que estar preparados para responder; mesmo que não haja exames tem que ser de acordo com o programa. Haveria autonomia se as pessoas decidissem as temáticas que pretendiam lecionar.” (R14, p. 4)

Como já foi referido anteriormente pelos Coordenadores, o trabalho direcionado para os exames nacionais impede a autonomia pedagógica, no entanto, é possível encontrar alguma margem nas atividades a desenvolver. Nesta situação o Coordenador R14 entra em contradição, como se constata em:

“Temos programas para cumprir. Os alunos, alguns têm exames nacionais e portanto, terão que estar preparando para os exames nacionais. Noutros campos talvez, nas atividades, haverá autonomia em termos pedagógicos” (R14, p. 1)

A programação da vida escolar já está determinada e as atividades e projetos desenvolvidos visam enriquecer esses currículos como refere um Coordenador:

“Em relação à vida da escola as coisas já estão programadas, há os currículos, e a escola promove atividades e projetos para enriquecer currículos, e não só....” (R16, p. 1)

É notória a atitude mais ativa dos docentes na Escola do Rio, verificando-se uma maior participação quer no âmbito do Plano Anual de Atividades, no Projeto Educativo da Escola e no Regulamento Interno, como enumera o Coordenador:

“Na planificação das atividades, quer das aulas, quer atividades para o Projeto de Atividades, a participação no Projeto Educativo da Escola, somos muito mais ativos que no passado, no Regulamento Interno onde damos achegas. Temos autonomia quando tomamos decisão quando queremos ou não aplicar testes intermédios e a modalidade que queremos, as reflexões que fazemos sobre o nosso trabalho.” (R13, p. 1)

Apesar de existir um Projeto Educativo da Escola, o Coordenador R13 considera que, mesmo quando são definidas estratégias para o desenvolvimento do currículo, tudo se direciona para as metas fixadas pelo Ministério da Educação, o que se depreende de:

Não nos podemos esquecer que existe o currículo, que existem os programas, que existem instrumentos de gestão, na escola existe o Projeto Educativo da Escola, quando programamos as coisas e quando estamos a planificar e a organizar temos que ter em vista estas situações, também temos que a pensar nas metas, como as do básico a nível nacional. No secundário ainda serão definidas este ano letivo.” (R13, p. 2)

Na Escola do Rio, na adoção dos manuais escolares, existe uma autonomia total por parte dos Departamentos, como referem:

“A nível da adoção do manual escolar temos total liberdade de escolha do manual.” (R12, p. 1)

“A adoção de manuais, que não é imposta.” (R13, p. 1)

No que se refere à escolha do manual pelo Departamento é referida pelo Coordenador R14 que o critério adotado nessa escolha contempla a atualidade e qualidade dos manuais, como se depreende de:

“Os manuais escolares são escolhidos pela atualização de dados e pela qualidade que vão proporcionar no processo de ensino aprendizagem.” (R14, p. 4)

### **1.2.3. Critérios de avaliação**

Os critérios gerais de avaliação foram definidos no Conselho Pedagógico contando com a participação dos Coordenadores de Departamento. Estes foram aprovados no Conselho Pedagógico de forma participada, sendo posteriormente definidos os critérios específicos de avaliação pelos grupos disciplinares, como refere um dos entrevistados:

“Os critérios (específicos) são da responsabilidade do grupo, são aprovados primeiro por nós, depois pelo Conselho Pedagógico. Na escola [...] os critérios de avaliação gerais que são definidos em Conselho Pedagógico, que servem para depois definirmos em Departamento os nossos critérios.” (R12, p. 4)

Na Escola do Rio, o Coordenador de Departamento R12 aponta como mudança uma maior preocupação na definição dos critérios de avaliação, mas atribui-a a uma necessidade de melhoria e não a uma consequência da autonomia, como afirma:

“Eu acho que agora há mais preocupação na definição dos critérios, mas não sei se é devido à autonomia ou devido a outras circunstâncias. Acho que isso corresponde mais a uma preocupação contínua de melhorar.” (R12, p. 4)

### **1.2.4. Vantagens do novo modelo de gestão**

As mudanças introduzidas pelo novo modelo de gestão refletem-se essencialmente na mudança de atitude dos docentes, sendo referidas como “mudança de mentalidade”; os docentes são, neste contexto, clarividentes, nomeadamente, ao nível dos critérios de avaliação, como se infere das seguintes palavras:

“O que mudou foi a mentalidade, ainda não há muitos anos se avaliava sem critérios de avaliação, eles já estavam pensados, na lei, ninguém exigia, ou seja, eram gerais. Atualmente, somos mais claros em relação ao que fazemos e aos critérios de avaliação.” (R13, p. 7)

Apesar de constatar mudanças, o Coordenador não tem certeza se essas alterações se devem aos normativos legais ou ao tipo de alunos que frequenta a escola na atualidade, inseridos numa sociedade em constante mudança. Assim, refere que:

“A mentalidade é que mudou, se isso veio do papel, por causa do regime de autonomia, ou tudo mudou, os próprios alunos mudaram, estão mais exigentes, eles têm saberes que nós não conhecemos, temos que nos atualizar. Temos que fazer uma planificação muito diversificada, quer para uma aula quer para a seguinte. Estamos a viver uma época de mudança muito rápida, se não transformarmos em saberes, eles não entendem a nossa mensagem.” (R13, p. 8)

Uma autonomia com limites é aceite pelo Coordenador:

“Essa autonomia não quer dizer que não há limites, não podemos esquecer a missão da escola...” (R13, p. 8)

A mudança percecionada pelos atores escolares é atribuída à mudança de atitude dos alunos e das exigências destes em relação à escola. Na Escola do Rio não se entendem as mudanças como alterações provocadas pela legislação, mas como mudança de atitude dos docentes. Os atores inquiridos apercebem-se dos limites da autonomia.

Poderemos dizer que estamos perante uma “concepção de autonomia operacional ou procedimental” que “contribui para a salvaguarda do tradicional poder da administração central e da sua ordem própria, ou seja, que assegura a autonomia do centro e remete as escolas para uma condição politicamente e administrativamente periférica e subordinada” (Lima, 2007:22)

Demonstrando uma opinião contrária, o Coordenador R16 considera que não houve alterações relativamente ao modelo anterior, pois o trabalho continua a ser muito pessoal ou a nível departamental, referindo:

“Comparando o anterior modelo de gestão e agora, essa parte não muda. As pessoas estão habituadas a pensar no plano, ou a nível de Departamento ou a nível individual, porque há o contributo dos projetos, clubes, dos cursos profissionais, e portanto pensam nas atividades e entregam, e já sabem que à partida elas são para realizar.” (R16, p. 3)

Sob o novo modelo de gestão verifica-se uma maior preocupação com as atividades extracurriculares, tal como enfatiza um Coordenador:

“A planificação de atividades fora da escola com este novo modelo de gestão nota alguma diferença em termos de autonomia. Bastava não nos preocuparmos

tanto com tantas atividades; noto outra coisa, se reflete autonomia ou não..., estabelecem-se parcerias, no outro regime nem se falava de parcerias, nem sequer as organizações exteriores estavam abertas e não estavam tão recetivas aos pedidos colocados. Temos mais ligação ao meio exterior, não estou a refletir sobre as vantagens ou desvantagens, mas nota-se perfeitamente que existem.” (R13, p. 2,3)

### **1.2.5. Desvantagens do modelo de gestão**

Incidindo sobre o novo modelo de gestão, o discurso do Presidente do Conselho Geral da Escola do Rio considera que implica uma “excessiva juridiscização nos trabalhos que se desenvolvem a nível da escola”, referindo-se especificamente ao processo de eleição do Diretor. Atribui o excesso de carga burocrática como tendo origem no Ministério da Educação, referindo:

“Aliás, a eleição do Diretor é qualquer coisa, do meu ponto de vista, monstruoso. Quero dizer o seguinte em relação a estas questões, que há uma excessiva juridiscização nos trabalhos que se desenvolvem a nível da escola. E isso revela-se a muitos níveis que transcendem em muitos pontos as competências do Conselho Geral, porque são definidos a montante, pois são geradas a nível do Ministério da Educação.” (R10, p. 3)

Referindo-se ao facto de os normativos funcionarem como um constrangimento muito forte na elaboração dos documentos representativos da autonomia da escola, como é o caso do Regulamento Interno que, no seu entender, em grande parte da sua elaboração transcreve os normativos vigentes, o que não permite a criação de uma identidade de escola, o que se depreende de:

“Para começar com questões relativas ao Estatuto do Aluno. A nível do Regulamento Interno que foi um trabalho monstruoso. O Regulamento Interno que de algum modo tem também um colete-de-forças que são os normativos e, por conseguinte, arranjar uma margem de manobra para deixar a marca da escola é difícil. Mas isso tem que ser feito, temos que transcrever os normativos, temos de garantir que isso seja feito em condições”. (R10, p. 3)

Autonomia da escola à imagem e interesses do ministério – poderá ser nomeada como “autonomia falaciosa” revestindo-se do sentido de prestação de contas e do cumprimento dos normativos, decidindo no que respeita aos aspetos operativos ou de execução.

Este tipo de organização, essencialmente mecanicista, desencoraja a iniciativa. Clegg (1998: 34) chama a atenção para o facto de a “burocracia

eficiente ser uma criação humana, o homem rapidamente perde o seu controlo”. Nesta perspetiva, tomemos as palavras do professor R10, (p. 3) da Escola do Rio, que considera que “temos que garantir que isso (o Regulamento Interno) seja feito em condições” demonstrando a grande preocupação com o respeito pela relação hierárquica.

Partilhando da opinião que as constantes mudanças introduzidas na legislação implicam uma perturbação na vida da escola, o Coordenador refere especificamente o trabalho relacionado com as constantes alterações do Estatuto do Aluno do Ensino Básico e do Ensino Secundário, como se constata das seguintes palavras:

“Agora há algo, que dá mesmo muito trabalho, que é o facto de as alterações da legislação serem tantas que obriga quase anualmente a refazer todos os procedimentos sujeitos ao estatuto do aluno, obrigando quer à reformulação do Regulamento Interno, quer a alteração de todos os documentos implicados na direção de turma. Esse trabalho cai sobre o Coordenador, implicando ainda a alteração dos documentos da plataforma *moodle*.” (R11, p. 2)

Ressalta ainda o muito trabalho inglório que se desenvolve pois, à medida que é emanada uma grande quantidade de nova legislação, isso obriga a uma atualização contínua dos documentos orientadores da escola. Essa desorientação dos docentes e dos discentes relativamente às normas que regem a vida a escola é justificada, na opinião do Presidente do Conselho Geral, por todas estas alterações, como refere em:

“Mas a sensação que eu tenho é que há um trabalho inglório, em determinadas circunstâncias. Está sempre a sair nova legislação. Nós temos sido confrontados com constantes mudanças e é um problema gravíssimo das nossas escolas. Nós não podemos estar sempre a lidar com as constantes alterações legislativas.

Há um princípio de direito que é a estabilidade legislativa, que não está a ser garantido, não faz sentido que haja constantemente alterações a esse nível e isso dificulta-nos muita a vida. Há desorientação por parte dos professores e por parte dos alunos.” (R10, p. 3)

As alterações introduzidas, com muita frequência, pelos normativos que são emanados pela Administração Central e pelas constantes mudanças ao nível de organização curricular criam na Escola do Rio, segundo este Coordenador, um grande acréscimo de trabalho que, como foi referido anteriormente, ocupa grande parte do trabalho de coordenação. Nesta situação ressaltam disfunções da burocracia decorrentes da necessidade de acrescentar,

clarificar, regular ao pormenor. Isso retira autonomia e espaço de manobra aos atores organizacionais porque tem de ficar à espera dos esclarecimentos, dos pareceres ou das autorizações. Para Merton (1968) esta divisão do trabalho, se, por um lado, visa maior produtividade, por outro, conduz o trabalhador à falta de identificação e à alienação. O trabalho dos docentes encontra-se focalizado na organização dos documentos, com o objetivo de uma atualização dos procedimentos. Esta perspetiva mecanicista é referenciada por Morgan (1996: 40) referindo este tipo de racionalidade como “funcional” contrastando com a “racionalidade substancial” que lhe permitiria liberdade de ação, encorajando os atores “a determinar se aquilo que estão fazendo é apropriado.

Outra grande mudança introduzida por este modelo de gestão diz respeito ao modelo de avaliação dos docentes, que é considerado pelo Presidente do Conselho Geral da Escola do Rio como um instrumento de controlo burocrático que afeta todos os elementos da comunidade educativa. Tal como afirma o entrevistado, a avaliação do desempenho nos moldes atuais implica que “os docentes estejam mais preocupados com a avaliação do que com os alunos”. Assim, refere:

“Nós tivemos grandes dificuldades na definição na matéria relativa à avaliação dos docentes, por causa das transformações legislativas em curso, mas a avaliação, tal como está a ser imposta pelo poder político é, do meu ponto de vista, um instrumento de controlo burocrático da atividade docente, em particular e não só, porque afeta também outros elementos da comunidade educativa. No caso da docência, quanto mais preocupados os professores estiverem com a avaliação, menos estarão preocupados com os alunos.” (R10, p. 5)

O Decreto-Lei nº 75/2008 introduziu um novo tipo de organização escolar e uma avaliação do desempenho docente em novos moldes. No entanto, esta última não provocou grandes mudanças na escola, “não se tornou tão séria quanto parecia” o que levou a que as pessoas não mudassem de atitude na escola. Esta perspetiva do Diretor está patente no discurso seguinte:

“A avaliação dos docentes, ainda não fez mudar a escola. Pontualmente terá feito alguma diferença, quando saiu essa legislação, talvez houvesse ali, digamos um período em que houve algum constrangimento da parte dos professores, mas a partir do momento que foi verificado, que afinal que as coisas não eram tão a sério como isso, penso que as coisas estão muito mais próximas do que eram, portanto do ponto de vista de conteúdo, de característica, manteve-se tudo na mesma, as pessoas continuaram a funcionar mais ou menos da mesma maneira.” (R09, p. 11)



O Presidente do Conselho Geral tem dúvidas relativamente à promoção da excelência no que diz respeito à avaliação dos docentes, considerando que este processo tem motivações políticas, dizendo:

“No âmbito da escola, a questão deveria ser colocada noutros termos, em todo o caso sabemos que este processo de avaliação tem motivações políticas que vão muito além daquilo que seria desejável, se avaliação tivesse como único objetivo a promoção da excelência, eu seria o primeiro a apoiá-la. Infelizmente, por trás disso tudo, há outras questões que conhecemos.” (R10, p. 5)

Este gestor da Escola do Rio considera que se vive um momento de “histeria da avaliação no país”, sendo da opinião que a avaliação do desempenho não será eficaz para a promoção da excelência, pois existem docentes excelentes que nunca foram avaliados, afirmando:

“Aliás, neste momento o país está a viver uma histeria de avaliação, não é só no nosso país, há uma onda avassaladora, e há razões políticas que motivam essa situação. Nós tivemos excelentes professores que nunca foram avaliados na sua vida.” (R10, p. 5)

Sob o novo modelo de gestão, a avaliação toma uma dimensão desproporcionada, isto devido à avaliação do desempenho dos docentes:

“A componente de avaliação sobrepõe-se à componente do ensino-aprendizagem. Não se este é modelo de gestão, este modelo de gestão arrasta a avaliação dos docentes, ... acho, de facto, que há uma preocupação muito grande em atividades, em realizar atividades. Concordo que a maioria delas seria desnecessária, temos que ver o que é principal e que é que é menos principal, é um aspeto que também conta. No novo modelo de gestão, a componente de avaliação não deve prevalecer em relação à outra componente que do processo de ensino aprendizagem, que é a principal. O Plano Anual Atividades é complicado, é um dos instrumentos da autonomia, que mostra a autonomia da escola.” (R13, p. 4)

O Presidente do Conselho Geral da Escola do Rio estabelece uma analogia entre a dinâmica de uma empresa e o funcionamento de uma escola, no que diz respeito à grande carga burocrática exigida à instituição. Pretende ressaltar o tipo de avaliação implementado na escola, como se depreende de:

“O tempo que se perde com a elaboração e preenchimento das grelhas, isso é uma visão muito redutora da escola. Se nós admitirmos que a escola é o mesmo que uma empresa. E estas grelhas de avaliação resultam de uma lógica mais empresarial e do que propriamente escolar.

Nós não estamos a produzir bens, naturalmente é mais fácil avaliar o trabalho do padeiro pela quantidade de pães que possa produzir. Aquele produz mais pães que o colega, então merece receber mais.” (R10, p. 5)

No que diz respeito aos recursos o Coordenador R14, considera que o aumento destes foi resultado de uma medida do ministério da educação que abrangeu todas as escolas e não de uma a demonstração da autonomia da gestão, como afirma em:

“Temos mais recursos porque é mais fácil chegar ao conhecimento que há uns anos atrás. A nível de equipamentos temos mais recursos informáticos e temos acesso fácil à informação. Em termos de recursos estamos melhor, quem quiser pesquisar é fácil e pode levar aos alunos esses recursos.

Não sei se os recursos e equipamentos que estão na escola foram, se vieram por ordem do ME ou se foi a escola que decidiu com o que iria equipar a escola. Se foi a escola acho um progresso muito grande. Se foi o Ministério da Educação também foi progresso, mas inserido num pacote que o ME decidiu disponibilizar para as escolas” (R14, p. 4)

## **Síntese**

Para Max Weber (1984: 40) “autonomia significa, ao contrário de heteronomia, que a ordem do agrupamento não é imposta por alguém de fora do mesmo e exterior a ele, mas pelos seus próprios membros e em virtude dessa qualidade (seja qual for a forma que assuma)”. Esta definição, aplicada às escolas em estudo, não tem qualquer ponto de intercessão com a sua organização, pois a interferência de qualquer agente externo, ou entidade exógena não seria admissível. Apenas a capacidade de autorregulação se poderia ajustar à realidade das duas escolas.

A autonomia destas escolas, longe do conceito teorizado por Weber, poderá, nas palavras de Tyler (1991) incluir-se numa “autonomia técnica” correspondente à autonomia dentro da sala de aula, “autonomia legal-burocrática” equivalente ao cumprimento dos normativos legais emanados pela Administração Central, adequando-os aos recursos e condições da escola, “autonomia profissional-colegial” definida pela capacidade de autoavaliação dos procedimentos e processos decorrentes na instituição e “autonomia pedagógica/comunicativa” evidente na adequação dos currículos aos alunos e às práticas pedagógicas dos docentes.

O sistema educativo português encontra-se numa fase em que a instituição escola serve a comunidade, contemplando o conceito escola-comunidade educativa (Formosinho, 1989). A administração educativa encontra-se em fase de descentralização, delegando algumas decisões ao Diretor da escola, nos mais variados domínios da gestão escolar e, conseguindo assim, a descentralização administrativa, com a concentração de poderes na figura do Diretor.

Pode-se concluir das representações dos atores escolares que o trabalho nas duas escolas é objeto de controlo legislativo muito intenso, com uma produção constante de normativos legais por parte do poder central, facto espectável dado que as escolas são serviços públicos dependentes do Estado e, independentemente do regime de autonomia contratualizado, a organização burocrática das duas instituições é aparentemente semelhante. A uniformidade de currículos e de preparação dos alunos para objetivos definidos não permite uma margem significativa de diferenciação entre as duas escolas.

A “autonomia técnica” dos docentes, aplicada à sala de aula, não é referida pelos docentes das escolas em análise e, no entanto, a necessidade de prestação de contas das atividades desenvolvidas e a planificação conjunta das estratégias para a implementação do currículo não permitem a manifestação de um individualismo fechado do docente. A autonomia profissional dos docentes é acompanhada de uma maior responsabilização, desempenhando estes atores escolares um papel profissional de natureza burocrática e autónoma, no que se refere à execução de orientações superiores.

Considerando que neste novo modelo de gestão existe um conjunto de competências que foi transferido da Administração Central para as escolas, pode-se afirmar que à Escola do Rio, sem contrato de autonomia, lhe são atribuídas competências de nível de base, comuns a todas as escolas. Por outro lado, seria de esperar que a Escola do Mar, com nível superior de autonomia por contratualização, apresentasse diferenças significativas em termos organização.

Neste ponto foram analisadas as representações dos atores escolares no que respeita à margem de autonomia ao nível da organização pedagógica e curricular das duas instituições.

A autonomia pedagógica é condicionada pelos programas das disciplinas e pelos exames nacionais, limitando a ação dos docentes nas planificações e no

estabelecimento de critérios de avaliação. Pode-se mesmo afirmar que os exames nacionais e o cumprimento dos programas sobredeterminam a organização pedagógica da escola.

Ao nível dos docentes sem cargo de gestão, da Escola do Mar, a autonomia é pouco perceptível dado que não sentem mais autonomia na orientação das atividades letivas, nem concordam que tenha havido aumento da autonomia ao nível do Grupo Disciplinar. Pode-se referir que, em termos curriculares e pedagógicos, o contrato de autonomia não introduziu alteração no sentido de conferir maior liberdade dos atores escolares, mas traduziu-se num processo de controlo das atividades regulado por uma autoavaliação, encarada pelos gestores escolares e pelos docentes em geral como um aumento de carga burocrática.

A atuação do Conselho Pedagógico ao nível das determinações relativas ao *currículum* nas duas escolas é muito similar, sendo definidos neste órgão os critérios gerais de avaliação, que servem de base para a definição de critérios específicos a nível disciplinar. Na Escola do Mar esta definição teve a participação dos Coordenadores de Departamento, como elementos do Conselho Pedagógico, mas ao nível dos docentes em geral, não houve um incremento da participação nesse processo. A definição de critérios de avaliação na Escola do Rio segue os mesmos procedimentos, existindo nas duas escolas autonomia ao nível de Grupo Disciplinar para a aplicação dos critérios às diferentes disciplinas.

Verificou-se uma semelhança nas práticas de organização pedagógica, não havendo referência a qualquer modelo pedagógico alternativo, de forma a adequar as práticas e alcançar os objetivos a que se propuseram no contrato de autonomia e não havendo também qualquer referência a currículos alternativos.

Outra semelhança verifica-se ao nível da adoção de manuais escolares, em que o departamento apresenta autonomia total, relativamente ao Diretor.

É notória a diferença ao nível dos processos de controlo, referidos como autoavaliação, que é muito presente na Escola do Mar e menos referida na Escola do Rio. A assinatura do contrato de autonomia levou a Escola do Mar a estar sob um forte controlo dos seus procedimentos e funcionamento. Tal facto é referido pela generalidade dos elementos com cargos de gestão, em especial pelo Diretor, considerando que “o facto de termos um contrato de autonomia

exige mais da nossa parte, muitas prestações de contas”. Nesta escola existem processos de autoavaliação, cujos resultados são divulgados à comunidade educativa, relativos ao grau de satisfação dos funcionários, professores e dos alunos. O Conselho Pedagógico teve que criar os instrumentos de autoavaliação, isto é, de controlo, que foram normalizados para a escola em geral, permitindo alguma flexibilidade nos grupos disciplinares.

Os Coordenadores de Departamento também tiveram “maior responsabilidade de atuação” sendo criados instrumentos de controlo do trabalho dos docentes que coordenam. Apesar de todo este trabalho os Coordenadores encontram um sentido nos processos implementados, considerando que “ao apresentar relatórios a pessoa faz autoavaliação” (M04, p. 1)

O processo de autoavaliação resultou da necessidade dos Coordenadores da Escola do Mar mudarem o seu papel, referindo-se a esta situação como “não éramos Coordenadores a sério, ainda éramos aquele Coordenador simpático, que não avaliava, não exigia dos colegas”. Estes gestores passaram a ter “instrumentos de avaliação do trabalho”.

Considera-se os processos de autoavaliação implementados nas duas escolas como sendo a grande diferença entre as duas instituições de ensino, muito menos enfatizada e pouco referenciada pelos elementos da Escola do Rio, havendo apenas referência, pelo Presidente do Conselho Geral, a um projeto de autoavaliação que se encontra em desenvolvimento, não havendo qualquer referência por parte dos Coordenadores de Departamento. Na Escola do Rio são apenas referidos os relatórios dos Diretores de Turma.

Os bons resultados da Escola do Mar são um motivo de orgulho para os gestores, referindo-se o Diretor como “do que vejo não estou triste, a avaliação interna tem muito conteúdo, consegue-se ver a escola pela página da escola. Temos muitos relatórios de autoavaliação.”

Na Escola do Mar a exigência da prestação de contas, devido à contratualização, tornou-se imperiosa, levando ao desenvolvimento de um conjunto de instrumentos de recolha e tratamento de dados, constituindo a base de um mecanismo de autoavaliação da escola. Este processo aumentou a quantidade de relatórios e documentos produzidos mas, segundo os atores da

Escola do Mar, não é considerada apenas como um acréscimo de burocracia, mas também uma base para reflexão e melhoria das práticas da instituição.

Nesta escola, a autoavaliação permitiu uma melhoria das práticas dos docentes, exigindo um maior compromisso das estruturas intermédias, nomeadamente dos Coordenadores.

Da análise feita anteriormente pode-se depreender que parte significativa dos resultados da autoavaliação, ao serem disponibilizados à comunidade, através da página da escola na *internet*, demonstra o trabalho desenvolvido na escola e contribuem para projeção da imagem da instituição para o exterior.

A atribuição do contrato de autonomia à Escola do Mar foi encarada como um desafio a que a escola se propôs. Este exigiu a reestruturação do seu Projeto Educativo e do Regulamento Interno, a fim de se efetivar a contratualização. Esta escola, nas palavras dos seus atores, era já uma escola com características “diferentes”, com um ensino de qualidade, situando-se os resultados dos alunos acima da média nacional.

Nesta perspetiva, os bons resultados dos alunos não serão resultado imediato da implementação do contrato de autonomia, pois, antes já se verificavam. São, acima de tudo, resultado de uma “cultura e tradição de exigência. Estes resultados terão sido importantes para atribuição do contrato de autonomia que agora surge como mais um símbolo para reforçar a imagem da escola. Tal como assegurou o Coordenador M05 (p. 3), “o contrato de autonomia não veio para aqui por uma razão qualquer, veio para aqui, porque a escola sempre foi diferente”. Poderemos inferir que os resultados dos alunos são, acima de tudo, resultado de “cultura de tradição da escola” pois “no contexto social sempre foi uma escola diferente”.

No que diz respeito às vantagens do novo modelo de gestão, na Escola do Mar, os gestores referem-se às mudanças como “nós tornámo-nos mais ambiciosos”, “trouxe mais consciencialização”, “a autonomia funcionou na esperança de algo mais”, “nós já defendíamos a camisola, mas não monitorizávamos a defesa e não se notava”. Pode-se afirmar que a grande mudança se revelou na atitude e na posição dos docentes perante uma escola com contrato de autonomia assinado. A esta vantagem acresce a importância do processo de autoavaliação, que é referido como “uma avaliação constante do que está a ser feito”. Foi ainda referida a possibilidade de fornecer apoio aos

alunos com um psicólogo e um assistente social. Em termos curriculares terão sido vantagens apontadas o facto de “o Diretor tem uma liberdade maior na gestão do currículo”, tendo como consequência o reduzido número de cursos profissionais da Escola do Mar.

Na Escola do Rio o novo modelo de gestão também se fez notar, sendo referido pelos docentes com cargos de gestão como “o que mudou foi a mentalidade” (R13, p. 8). No que diz respeito aos critérios de avaliação os mesmos docentes afirmam “somos mais claros em relação ao que fazemos” (R13, p. 7). Estas mudanças serão, na opinião dos docentes, também consequência da mudança do tipo de alunos que frequentam a escola atual, sendo que “os próprios alunos mudaram, estão mais exigentes”. Nesta escola em especial, a avaliação dos docentes é especialmente referida, neste caso como responsável pelo aumento de número de atividades propostas pelos docentes.

As mudanças efetivas no processo de gestão escolar percecionadas na Escola do Mar foram, segundo a opinião dos docentes gestores, muito pouco perceptíveis. As práticas e o trabalho dos docentes não sofreram grandes alterações, os resultados seriam os mesmos “tendo em conta a população escolar que temos” (M06, p. 5). Por outro lado, na Escola do Rio o novo modelo de gestão é criticado, negativamente, pela “excessiva juridiscização dos trabalhos” (R10, p. 3), pela mudança constante dos normativos “obrigando quer à reformulação do Regulamento Interno, quer dos documentos orientadores da escola” (R11, p. 2), levando à sensação de que “há um trabalho inglório” (R10, p. 3). Nesta escola também é referida a grande mudança introduzida pelo modelo de avaliação adotado em que “quanto mais preocupados os professores estiverem com a avaliação, mesmos preocupados estarão com os alunos” (R10, p. 5), que representa para estes docentes uma vertente negativa de tal forma que “a componente da avaliação (dos docentes) se sobrepõe à componente do ensino-aprendizagem” (R13, p. 4).

Na Escola do Mar a implementação do contrato de autonomia encontra-se centrada na figura do Diretor, que se rodeou de Coordenadores de Departamento que partilham deste projeto. Entre os gestores da escola é muito comum a opinião de que esta escola “sempre foi diferente” (M05, p. 3), que já tinha “uma relação muito aberta e um compromisso muito forte com a

comunidade escolar” sendo definida como “a minha escola é a melhor escola do país” (M05, p. 10). No entanto, esta opinião não é totalmente partilhada pelos docentes sem cargos de gestão, que não revelam opiniões marcadamente positivas relativamente ao facto de se sentirem mais envolvidos nas atividades da mesma. Ao contrário dos Coordenadores, os docentes em geral não consideram que tenham mais responsabilidade pelo facto de tomarem decisões o que indicaria uma pequena margem de autonomia. O envolvimento docente na vida escolar sofreu um incremento, pois os docentes consideram que são mais solicitados a contribuírem com ideias e atividades dinamizadoras da escola.

Na Escola do Mar a gestão financeira não apresenta diferenças significativas relativamente à Escola do Rio, sendo apontada apenas a possibilidade de “alugar os cacifos aos alunos”, e o “regulamento das propinas, taxas e emolumentos”. A autonomia financeira não passa por “gerar dinheiro”, o que desvirtua, na opinião de um Coordenador desta escola, a própria autonomia.

Na Escola do Rio a gestão da verba atribuída à escola é feita, tal como na Escola do Mar, com muito rigor, tendo o cuidado de gastar toda a quantia atribuída, para evitar cortes no ano seguinte. Nesta escola também são geradas “receitas próprias”, que são incluídas no orçamento de gastos anuais.

É notório o desconhecimento generalizado dos órgãos de gestão intermédia relativamente à gestão financeira das escolas que é do domínio do Diretor e do Conselho Administrativo.

A autonomia é mais fictícia do que real. É exercida no contexto dos constrangimentos legais de um sistema de administração centralizada. Encontra-se uma autonomia subordinada a uma agenda gerencialista e modernizadora (Lima, 2007), associada a uma técnica de gestão orientada para a eficácia, eficiência e competitividade. O que esta em causa é a produção de resultados ao nível do que a administração educativa pretende o que leva a que a escola se concentre nesta dimensão. Neste sentido torna-se evidente o carácter regulador do contrato de autonomia, como refere Hipólito (2011: 116):

“A contratualização da autonomia das escolas, em Portugal constitui um processo de instrumentação da acção pública em educação que se insere num novo modo de regulação assente na negociação explícita e na dinâmica da relação entre política e conhecimento.”



Na Escola do Mar, existe uma autonomia “mitigada”, de “faz de conta”, propagandística, que influencia a atitude dos docentes (pelo menos dos que detêm cargos de gestão), em que estes “vestem a camisola” para que o contrato de autonomia se mantenha, pois este é um contributo muito positivo para a imagem da instituição na comunidade educativa.

A implementação do contrato de autonomia é, em grande parte, fruto do trabalho do Diretor, que assumiu este desafio para confirmar que sendo a sua escola diferente, poderia merecer este contrato enquanto forma de reconhecimento por parte do Ministério da Educação.

Nas duas escolas em estudo existem recursos materiais considerados suficientes para o funcionamento das atividades letivas e não letivas. No entanto, na Escola do Mar, é frequentemente referida a qualidade dos docentes, que conseguiriam desenvolver um bom trabalho mesmo com menos recursos.

A Escola do Mar, não apresenta mais recursos por ter contrato de autonomia, pois o aporte de materiais, em especial a nível de informática, existiu em todas as escolas. Nesta escola, que teve uma intervenção recente no edifício, os docentes consideram que houve uma melhoria significativa das instalações.

## **2. GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS**

### **2.1. Escola do Mar**

Por parte dos intervenientes no processo de gestão da Escola do Mar a contratação de docentes é referida pelos gestores como uma limitação do contrato de autonomia. Neste caso, a escola fica numa situação de desvantagem em relação às outras escolas, como se pode constatar através das palavras do Diretor:

“Aliás que é um sinal de autonomia que muitos prejuízos nos tem causado, porque o Ministério da Educação não coloca professores contratados nas escolas com autonomia, deixam-nos contratar como quiser, a questão é que nos deixam contratar depois de colocar os professores contratados nas outras escolas, não nos dão sequer preferência para saber se alguns deles querem vir para cá trabalhar.” (M01, p. 1)

O mesmo considera que se cria uma situação de grande instabilidade no corpo docente, considerando que:

“Um professor contratado pelo ministério de educação, se existirem horários, pode ver renovado o seu contrato. Nós não. Todos os professores perdem o vínculo à escola em 31 de agosto e temos que reiniciar as contratações. As escolas com autonomia são as escolas onde há maior instabilidade do corpo docente.” (M01, p. 1)

Por outro lado, o diretor afirma que a Escola do Mar tem maior facilidade na contratação de docentes por oferta de escola, afirmando “Permitem-nos mais facilmente recrutar professores pela oferta de escola.” (M01, p. 1)

Na Escola do Mar o processo de contratação de docentes implica uma entrevista a 10 docentes selecionados, como é explicado pelo Presidente do Conselho Geral:

“Na escola abre-se o concurso; há um critério que não é só habilitações, tempo de serviço e uma entrevista aos 10 primeiros. Dessa classificação ficam dez e depois vão a uma entrevista final.” (M02, p. 9)

Não se pode ignorar a capacidade de inovação e definição de estratégias dos gestores desta escola que definem critérios próprios para a contratação de docentes. Esta situação pode-se encontrar justificada nas palavras de Lima (1998:528) em que:

“as organizações são sempre as pessoas em interacção social, e porque os atores escolares dispõem sempre de margens de autonomia relativa, mesmo quando a autonomia das escolas não se encontra juridicamente consagrada e formalmente reconhecida e regulamentada”

O processo de contratação de docentes é do conhecimento do Coordenador M05 que enfatiza o facto de a contratação ser semelhante ao que se faz noutras escolas e, tal como essas, podem definir critérios próprios e entrevistas adequadas à sua realidade escolar, como refere:

“Em relação aos professores que lecionam na escola, são colocados de acordo com o concurso nacional.” (M05, p. 8)

“A contratação dos docentes é semelhante à das outras escolas. A diferença será as entrevistas. Cada escola tem os seus critérios.” (M05, p. 8)

A qualidade dos docentes da Escola do Mar, designados pelo Coordenador M05, como “recurso humano” é mais uma vez exaltada

demonstrando o espírito deste gestor na “defesa da camisola” acreditando na qualidade da sua escola, como se depreende de:

“Primeiro que eu acho que o fundamental é o recurso humano, o primeiro recurso é o recurso humano, e acho que a escola neste aspeto tem cuidado e tem qualidade.” (M05, p. 8)

A exaltação do “potencial humano” (atores escolares) da Escola do Mar enquadra-se numa imagem de escola, que caracteriza o antigo Liceu da Cidade do Mar. Esta imagem, transmitida para o exterior, assenta num conjunto de valores, que é partilhado pelos gestores da instituição, resulta da história de uma escola com muitos anos de tradição. Esta antiguidade e os longos anos de serviço prestados à comunidade conferem-lhes uma posição privilegiada na oferta formativa da região. Esta cultura específica é partilhada pelos gestores da mesma, que a enfatizam e dinamizam.

## **2.2. Escola do Rio**

Na Escola do Rio o novo modelo de gestão não introduziu alterações significativas na colocação de docentes, na perspetiva do Diretor:

“Com o novo modelo de gestão não houve diferença, estas regras são as mesmas já há quatro ou cinco anos, este tipo de funcionamento nas colocações, já existia, portanto não se modificou nada no essencial.” (R09, p. 13)

Ao nível da contratação de não docentes, foram criados critérios que eram semelhantes aos utilizados noutras escolas. No entanto, ultimamente, o processo de contratação não se tem verificado, pois não tem havido autorização para abertura de concursos. Considere-se este discurso:

“Nestes três últimos anos, penso que não houve novos contratos para a administração pública, não foram abertos concursos. Nos anos anteriores, como a escola foi crescendo, nós fizemos algumas contratações, foram feitas de acordo com critérios que eram os critérios que se estava a utilizar noutras escolas, critérios como a formação inicial, as características pessoais, as experiências de vida, a entrevista. Nós utilizamos sempre mais ou menos os mesmos critérios. É evidente que nestas contratações, aquilo que nós observávamos, nas características das pessoas levavam-nos a optar ou não por cada uma das pessoas. Nós podemos fazer os contratos desde que haja autorização para a abertura de contrato. Neste momento, as contratações estão um bocado diferentes, tem que haver um concurso elaborado mas, nestes

últimos anos, não fizemos mais contratações com base na nova legislação.” (R09, p.13)

A contratação de pessoal não docente tem expressão significativa ao nível dos cursos profissionais, pois a contratação dos técnicos especiais a nível de escola é da responsabilidade da mesma, como refere o Diretor:

“A contratação de docentes, só em última análise é que é uma contratação de escola. Só há um tipo de docentes, cuja contratação é da responsabilidade da escola, que é o caso dos técnicos especiais, pois, à partida, a tutela não coloca técnicos especiais. Até porque a generalidade dos técnicos especiais são não professores, são pessoas que não pertencem à carreira docente e, portanto, nesses termos, a responsabilidade da sua colocação é da escola.” (R09, p. 12)

Os critérios para a contratação destes técnicos passam pela competência e pelo facto de já terem trabalhado na escola, segundo o Diretor:

“Tentamos sempre contratar as pessoas que consideramos mais certas para o posto de trabalho. Também é verdade, que nestes últimos anos adquirimos alguma prática dessas contratações, passámos a conhecer técnicos e, portanto, de alguma maneira professores que têm trabalhado bem na escola, que têm já prática de trabalhar connosco e tentar mantê-los na escola.” (R09, p. 12)

Uma das condições de renovação de contrato é o “bom serviço” prestado à escola que, segundo o Diretor:

“Essa tem sido uma política de não trazer gente nova para cá, quem conhece bem a casa, conhece os hábitos de funcionamento, quem prestou bom serviço à escola, portanto tentamos não substituir.” (R09, p. 12)

Na Escola do Rio é feita a contratação de docentes, de acordo com as suas aptidões e tentando que o maior número possível de docentes leccione cursos profissionais e cursos científico-humanísticos. Esta distribuição de realidades de ensino diferentes está patente no discurso do Diretor da Escola do Rio:

“Distribuir de maneira que os professores que, se calhar, estão mais adaptados a trabalhar com cursos profissionais, lhes seja distribuído curso profissional, os que trabalham bem nos cursos gerais, distribuímos cursos gerais. Mas tendo sempre em conta que é importante que um professor tenha os dois níveis de ensino.” (R09, p. 15)

No que diz respeito à contratação dos docentes, a Escola do Rio adota os critérios nacionais para as colocações, dando grande relevo à profissionalização e à experiência no ensino secundário, como refere o Diretor:

“Utilizamos os mesmos critérios que são utilizados a nível nacional para as colocações, ou seja, as licenciaturas afetas ao grupo de recrutamento, a profissionalização, que é uma das questões que é fundamental para o exercício das funções docentes e depois, de alguma maneira, a experiência no ensino secundário, que eu acho que é importante para pessoas que têm pouca experiência. Acho que é preferível contratar professores que têm experiência no ensino secundário a contratar professores que não têm qualquer experiência no ensino secundário. Porque as regras de funcionamento acabam por ser diferentes dos outros ciclos de ensino.” (R09, p. 13)

## **Síntese**

A realidade das duas escolas ao nível da contratação de docentes apresenta como diferença principal o tipo de docentes que necessita devido à oferta curricular das duas instituições. Na Escola do Mar os docentes são na sua grande maioria docentes de carreira. Enquanto na Escola do Rio é exigida a contratação de técnicos especializados. Na Escola do Rio é enfatizada a contratação de docentes, dado que o número de cursos profissionais em funcionamento é considerável, sendo que o Diretor privilegia o facto de já terem prestado um bom serviço à escola.

A gestão de recursos humanos na Escola do Mar, com contrato de autonomia, apresenta vantagens ao nível da contratação de docentes pela oferta de escola; no entanto, ao nível de docentes contratados não lhes é permitida a renovação do vínculo exigindo sempre novos contratos, o que contribui para a instabilidade do corpo docente.

O processo de contratação dos docentes é referido na Escola do Rio como “utilizamos os mesmos critérios que são utilizados a nível nacional para as colocações” (R09, p. 13), na Escola do Mar a colocação é referida como “em relação aos professores que lecionam na escola, são colocados de acordo com o concurso nacional” (M05, p. 8), o que nos mostra inexistência de marcas diferenciadores da gestão dos concursos numa escola com autonomia contratualizada.

Ao nível da contratação de docentes, apesar de a Escola do Mar ter definido alguns critérios específicos de seleção, verifica-se nas duas instituições uma forte semelhança, resultado de um forte controlo burocrático. Este controlo resulta da estruturação efetuada de acordo com os modelos impostos pelo Ministério da Educação, de cariz fortemente burocrático.

Neste sentido poderemos citar Lima (1998b: 582) que considera a escola secundária como um “locus de produção de normas e locus de reprodução normativa”. Mesmo a Escola do Mar, com autonomia contratualizada, neste assunto, pouco mais faz do que reproduzir as diretrizes emanadas da Administração Central. Esta escola é mesmo prejudicada a nível da contratação de docentes, como afirmam os seus gestores.

Sendo assim, a gestão da Escola do Mar não demonstra qualquer possibilidade acrescida de seleção do seu corpo docente, o que corrobora a designação de “autonomia condicionada” pelos normativos legais, a partir dos quais apenas é explorada uma margem de autonomia no âmbito das entrevistas. Estas últimas não são referidas pelos gestores da Escola do Rio.

### **3. FUNCIONAMENTO DOS ÓRGÃOS**

#### **3.1. Diretor**

##### **3.1.1. Escola do Mar**

O reforço das lideranças, preconizado no Decreto-Lei nº 75/2008, considerada uma das medidas essenciais para a reorganização do regime de administração escolar, concretiza-se na criação do cargo do Diretor que, apesar de coadjuvado por um Subdiretor e um pequeno número de Adjuntos, constitui um órgão unipessoal. Ao Diretor é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica.

O Diretor da Escola do Mar considera que a autonomia decretada levou à transferência de muitas competências da administração central para o Diretor, considerando que:

“Sinto que a administração nos dá muito trabalho que competiria à própria administração, não tem sentido a transferência de competências que nos têm dado e manter-se as direções gerais e regionais.” (M01, p. 5)

Indo ao encontro do entendimento do Diretor, os docentes sem cargos de gestão, de acordo com o quadro XVI, item 24, na sua maioria, têm a perceção

de que as responsabilidades deste na gestão sofreram um incremento com a assinatura do contrato de autonomia.

**Quadro XVI- Opiniões acerca da responsabilidade do Diretor**

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
21. Houve um aumento da autonomia dos diferentes órgãos de gestão escolar.	17 27%	2	15	25 40%	16	4	20 32%
24. O Diretor assume mais responsabilidades na gestão da escola	0 0%	0	0	8 13%	31	22	53 87%
26. O Diretor constitui o órgão central na execução da política educativa local.	2 3%	0	2	14 23%	30	15	45 74%
31. O Diretor preocupa-se com questões administrativas e de gestão.	1 2%	0	1	2 3%	32	26	58 95%
34. Verifico uma maior descentralização da gestão escolar.	28 45%	7	21	22 35%	11	1	12 19%
43. O Diretor promove mais auscultação de opiniões para poder tomar decisões.	18 29%	1	17	21 34%	19	4	23 37%

A posição do Diretor da Escola do Mar, que considera haver uma maior delegação de funções da Administração Central, não é apercebida pelos docentes sem cargos que, como se regista no quadro XVI, item 34, 45% dos docentes considera que não houve uma descentralização da gestão escolar; apenas 19% consideram uma maior descentralização relativamente à administração central; verifica-se uma percentagem de indecisos de 35%. Da análise destes resultados poderemos afirmar que estes docentes consideram o trabalho do Diretor condicionado pelo poder central.

A centralidade do cargo do Diretor na execução da política educativa local é reconhecida pelos docentes sem cargos de gestão, de acordo com o quadro XVI, item 26, em que a percentagem de concordância é mais significativa.

O terceiro objetivo do Decreto-Lei nº 75/2008 considera qual o reforço da autonomia das escolas passa por “conferir” maior capacidade de intervenção do órgão de gestão e administrativo, o Diretor, e institui um regime de avaliação e de prestação de contas.

Ao Diretor da Escola do Mar cabem muitas competências administrativas com especial relevo para o papel de gestor financeiro, que ocupam a maior parte do tempo, sobejando pouco tempo para “pensar na escola” e para o contacto com os alunos, afirmando:

“Eu tenho pouco tempo para pensar na escola, cada vez noto mais isso, temos muitas coisinhas pequenas para fazer. Sou um gestor financeiro, administrativo é

raro chegar aos alunos. Por acaso, eu almoço todos os dias na escola, mas tenho um adjunto que trata dos processos disciplinares, pelo que eu chego lá pouco.” (M01, p. 5)

Esta posição do Diretor é reconhecida pelos docentes da Escola do Mar sem cargos de gestão (quadro XVI, item 31) em que 95% destes concordam com o facto de este se preocupar com questões administrativas e gestão.

Retomamos o Decreto-Lei nº 75/2008, em que se lê no preâmbulo “A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade”. Esta exigência está bem patente na Escola do Mar, em que o Diretor enfatiza a necessidade da prestação de contas através da promoção de mecanismos de controlo do funcionamento da escola, dizendo:

“O papel do Diretor é promover, defender e valorizar a autoavaliação, que está relacionada com o contrato de autonomia. O facto de termos um contrato de autonomia exige mais da nossa parte, muitas prestações de contas. Temos que criar mecanismos para avaliar aquilo que estamos a fazer.” (M01, p. 2)

Ao nível dos docentes sem cargos de gestão, como se verifica no quadro XVI, item 21, verifica-se uma percentagem de 40% de desconhecimento relativamente ao aumento da autonomia dos diferentes órgãos de gestão escolar, sendo este aumento reconhecido apenas por 32% dos docentes. Esta dispersão de opiniões em que, num total de 67% não se aperceberam do aumento da autonomia relativamente à Administração Central, permite-nos afirmar que não foi perceptível à maioria dos docentes qualquer alargamento das margens de autonomia.

A propósito da descentralização, Lima (2003b), destaca a possibilidade de se tornar um processo de recentralização por *controlo remoto* tornando-se a *autonomia* uma delegação política e uma técnica gestionária”. Neste sentido, como se verifica na perspetiva do Diretor da Escola do Mar, a autonomia concedida, neste caso contratualizada, tornou-se uma estratégia de desconcentração tornando-se um prolongamento executivo do poder central.

O incentivo ao desempenho do cargo é o maior grau de visibilidade do que o obtido na docência, como refere:

“Acho que na gestão, eu vejo melhor o resultado do meu trabalho, do que quando era apenas professor. Acho que o meu trabalho como professor era um trabalho mais limitado.” (M01, p. 5)



O Diretor, ao abandonar “o trabalho como professor”, usufrui do direito de se dedicar exclusivamente à gestão. A ascensão dos docentes a cargos de gestão é perspectivada por Silva (2004: 228) como “moeda de troca para prescindir de alguma da sua autonomia e do seu poder como profissional”. O mesmo autor considera que o “docente que pretende avançar no seu *status* e nas suas remunerações, ocupando posições de gestão na escola [...] tem de abandonar as suas lealdades profissionais e técnicas como professor”.

O Diretor considera o projeto apresentado aquando da sua candidatura, é um Projeto da Escola e não um projeto pessoal, como se infere de:

“Este não é o projeto do Diretor é o Projeto da Escola, mas a direção faz a diferença. Entenda-se que o Projeto da Escola não é diferente do projeto do Diretor”. (M01, p. 10)

### 3.1.1.1. Liderança

Tal como é consagrado no art.º 20º do Decreto-Lei nº 75/2008, ao Diretor cabe a gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Neste sentido, o poder deste órgão, na Escola do Mar, é considerado ilimitado pelo Diretor. Considera mesmo que os normativos legais lhe permitiriam exercer o cargo de forma mais autoritária, no entanto, considera que exerce o cargo com abertura, como se reconhece em:

“O Diretor, penso que tem um poder ilimitado na escola, mas todos mandam. Se quisesse poderia ser de forma mais autoritária. Mas não há diferença. Quase todos os dias fazemos um *brainstorming*, uma mini-reunião e acertamos procedimentos. Não há diferença nem nas pessoas, que são as mesmas, nem nos procedimentos.” (M01, p. 5)

A abertura à participação dos elementos da escola é também reconhecida pelo Coordenador:

“(a participação na gestão) Através dos relatórios. O Diretor também reúne muito connosco para trocar as ideias e pedir opinião.” (M07, p. 8)

Depreende-se, então, que o Diretor da Escola do Mar tem uma atitude de abertura à participação do Conselho Geral, esclarecendo dúvidas, explicando as decisões que toma perante este e promove a ligação entre este órgão e o Conselho Pedagógico

O Presidente do Conselho Geral considera importantes os plenos poderes do Diretor e estabelece uma comparação entre o cargo do Diretor da escola e do reitor dos liceus, considerando-os semelhantes em termos de poderes, no entanto, com diferenças no que toca ao nível de acesso ao cargo.

“Acho que o Diretor não é o reitor, não vejo um enquadramento total, mas em algumas coisas sim, pois ele também tem plenos poderes. O Diretor é eleito e o reitor era nomeado. Mas também é um órgão individual. Não há uma total fusão entre eles. De qualquer forma, há aspetos que fazem lembrar os reitores dos liceus e os Diretores, que eram das escolas técnicas, por isso é que disse, pode haver algum perigo, devido aos plenos poderes. Mas é verdade, que sem medidas próprias, muitas vezes é difícil conseguir os objetivos.” (M02, p. 10)

Os docentes em geral, quando inquiridos relativamente à promoção da auscultação de opiniões por parte do Diretor antes da tomada de decisões, de acordo com o quadro XVI item 43, apresentam uma grande dispersão de opiniões, sendo que apenas 37% destes consideram que o gestor promove esta atitude. No entanto, 29% consideram que não existe esta atitude por parte do Diretor. Temos ainda a considerar a indecisão de 34% dos docentes, que não têm uma posição perante esta situação.

A atuação do Diretor da Escola do Mar, ainda na condição de Presidente do Conselho Executivo não apresenta grandes diferenças na medida em que o perfil do Diretor se manteve em tudo semelhante ao do Presidente, enfatizando a sua grande capacidade de trabalho que, tal como refere no texto seguinte, foi um dos fatores de relevo na sua eleição:

“Nesta escola, como o Diretor era o Presidente do Conselho Executivo não se notou muito, nós já conhecemos o Diretor há muitos anos e, portanto, é lógico que ele sempre foi cumpridor, cumpre as regras, as leis, é um trabalhador a 100%, 24 horas, como costume dizer, e isso também foi um fator de peso para a sua eleição.” (M02, p. 8)

O tipo de liderança exercida pelo Diretor é justificado pelo fato de já ter exercido cargos de gestão na escola, pois transitou de Presidente do Conselho Executivo para Diretor, mantendo as mesmas ideias, como afirma em:

“Seria diferente se fosse um Diretor de fora, porque este projeto já existe há 15 anos. Mudaram-se as nomenclaturas, os nomes dos órgãos. Este projeto é para a escola, não foi por ser Diretor que deixei de ter as mesmas ideias.” (M01, p. 3)

O Diretor da Escola do Mar é considerado pelo Presidente do Conselho Geral como clarividente, como tendo uma liderança democrática e que dá relevo

à participação dos representantes dos outros órgãos de gestão nas cerimónias da escola, afirmando:

“A direção é democrática, ela consulta-nos. Mas a lei permitia que o Diretor tivesse mais autoridade na gestão, na gerência da escola poderia ser muito menos democrático, não tinha nada a coartá-lo”. (M02, p. 8)

O novo modelo de gestão e o contrato de autonomia não alteraram o espírito democrático vivenciado na escola, atribuindo-se ao Diretor uma atitude democrática, como se deduz nas palavras do Coordenador de Departamento:

“Na nossa escola manteve-se a democracia, não se nota mudança, acho que se falarmos no espírito democrático ele manteve-se [...]” “O Diretor desta escola é uma pessoa democrática.” (M04, p. 5)

Realiza uma gestão democrática, na medida que solicita as opiniões dos Coordenadores sob vários aspetos, incluindo uma grande quantidade de relatórios, como refere:

“O Diretor pede muitas opiniões antes de fazer de alguma coisa, pede-nos a opinião sobre determinados aspetos, pede-nos muitos relatórios, temos que fazer muitos relatórios.” (M04, p. 5)

Pede parecer aos Coordenadores sobre gestão de processos, como se infere de:

“O Diretor pede opinião sobre as turmas a atribuir aos docentes, isso acontece muito. Às vezes, vemos que um colega que não trabalha bem com o 12º ano, ou tem conflitos com alunos mais velhos e vamos colocá-los noutros anos.” (M04, p. 4)

Apresenta uma gestão aberta a sugestões e incentiva as suas iniciativas, o que se depreende de:

“O Diretor aceita perfeitamente (sugestões), por exemplo digo-lhe que vou ver como estão as disciplinas do meu Departamento a nível de dificuldades nos conteúdos e da atitude dos alunos na sala de aula, ele diz: - Sim senhor fazes bem, deves fazer isso e depois mostras os resultados.” (M05, p. 5)

Aposta fortemente nas estruturas intermédias de gestão, como afirma um Coordenador:

“O Diretor sempre pôs uma grande aposta na estrutura intermédia, essa particularidade vem da personalidade do Diretor.” (M04, p. 5)

### 3.1.1.2. Modo de exercício do cargo

O exercício do cargo exige uma grande dedicação, implicando muito trabalho para além do horário previsto para o seu desempenho, tal como assegura em:

“Trabalho bastante, trabalho muito, domingo, sábado.” (M01, p. 10)

Por sua vez, o Diretor da Escola do Mar afirma apreciar o trabalho desenvolvido e receber críticas, considerando a sua metodologia de gestão “a melhor”, à qual se refere como:

“Nós queremos valorizar, gostamos de confronto, gostamos de mostrar aos outros como fazemos, para que nos possam dizer que devemos fazer assim ou assado e nós tentar provar que da forma que fazemos é melhor.” (M01, p. 10)

O Diretor da Escola do Mar nunca faltou a qualquer reunião de Conselho Geral, como refere:

“Desde que sou Presidente do Conselho Geral Transitório, quer do Conselho Geral, o Diretor nunca faltou.” (M02, p. 2)

A vertente da atuação do Diretor relaciona-se com a promoção das relações interpessoais, que se poderá traduzir numa participação dos Coordenadores e docentes em geral. Estes últimos, quando inquiridos relativamente a este assunto, consideram numa percentagem de 69% (quadro XVII, item 22) que existe uma efetiva promoção destas pelo Diretor, pelo que é uma atitude percecionada na escola em geral.

**Quadro XVII - Opinião quanto à atuação do Diretor**

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
15.O Diretor tem agora mais poder do que antes.	6 10%	1	5	14 23%	28	13	41 67%
22.O Diretor preocupa-se com a promoção das relações interpessoais.	5 8%	2	3	14 23%	31	12	43 69%
40.O Diretor decide mais vezes com base no seu poder hierárquico.	5 8%	1	4	15 25%	25	15	40 67%
50. Considero que a gestão escolar se centrou mais na figura do Diretor.	5 8%	1	4	14 23%	32	10	42 69%
62.O Diretor ganhou mais autoridade.	3 5%	0	3	9 15%	26	23	49 80%
63. O Diretor exerce uma liderança forte.	4 7%	1	3	2 3%	23	32	55 90%

Verifica-se uma proximidade e uma boa articulação entre a atuação do Presidente do Conselho Geral e do Diretor, segundo as palavras do Presidente do Conselho Geral:

“Nós, às vezes, propomos algo e o Diretor estuda e, realmente, logo a seguir toma as medidas, se chegarmos a um consenso. Quando há um elemento do Conselho Geral que pede explicação sobre algum assunto, a explicação chega para resolver essa situação, outras vezes não chega e o Diretor tem estado atento a essas situações e tem resolvido.

Eu estou-me a lembrar de algumas nossas reflexões finais sobre os critérios de avaliação da escola, e que nas das reuniões seguintes o Conselho Pedagógico voltou a falar disso e reformularam-nos. Digamos que tem havido sintonia entre os dois órgãos.” (M02, p. 3)

O Coordenador M03 considera que o Diretor tem uma atitude colaborativa, está aberto à troca de ideias, solicita constantemente a opinião do Coordenador e pretende um *feedback* da transmissão das orientações. É de salientar que muitas trocas de informação resultam de encontros informais com a direção, o que se verifica em:

“Há encontros informais, há o passar pela direção em que nos perguntam: que é que achas disto e daquilo? Às vezes há reuniões que são propositadas e marcam-se, e então, normalmente, estou eu e a colega do básico e um elemento da direção. Penso que o mais formal será a nível do pedagógico, mas a direção está sempre aberta e solicita constantemente a nossa opinião”. (M03, p. 6)

“Há um trabalho contínuo, real e permanente, de orientações que levamos do pedagógico e da direção e depois há um *feedback* que acaba por chegar à direção.” (M03, p. 7)

A escola desenvolve uma gestão transparente na medida em que publicita à comunidade os resultados, tal como referem no seu discurso:

“Gestão transparente, isto porque é a única (escola) a apresentar na página da *internet* todas as contas e todos os relatórios, e assim corre o risco”. (M06, p. 5)

Nas suas próprias palavras o Diretor demonstra um espírito de abertura e de democraticidade:

“Eu acho que o Diretor ouve opiniões e mesmo depois de tomar as decisões, ouve as opiniões sobre as suas decisões.” (M06, p. 6)

Na opinião do Coordenador M06, o diretor é considerado como controlador no sentido de dominar todos os setores, pautando a sua ação por transparência na apresentação dos resultados:

“Por um lado, controlar no sentido de dominar todos os setores da escola. Mas, por outro lado, há efetivamente esta mostra, a transparência e nada fica guardado, e só tem tido vantagens, e eu acho que é uma atitude de referência que aponto a muita a gente, “quem não deve não teme”. (M06, p. 6)

O mesmo Coordenador refere que o facto de ser controlador, é inerente à personalidade do gestor, como refere:

“Se a pessoa gosta de concentrar quer, por um lado, dominar as situações, ter conhecimento de tudo e, portanto, penso que isso decorre mais da gestão e do gestor que está à frente, do que propriamente da necessidade de prestar contas da autonomia. Não decorre da autonomia, depende do gestor.” (M06, p. 5)

O domínio da atividade de todos os setores da instituição resulta de uma maior centralização dos poderes do Diretor. A perceção desta situação, apresentada no quadro XVII, item 50, por parte dos docentes sem cargos de gestão é significativa, apresentando uma percentagem de 69%, do que se infere que a centralidade da gestão na figura do Diretor é notada na instituição.

Na perspetiva do Coordenador M04 a centralidade do poder do Diretor poderia apresentar uma vertente negativa, no entanto, no que se refere à Escola do Mar, isso não se verifica, como se depreende das seguintes palavras:

“Não estou a falar nesta escola em especial, em qualquer perspetiva há sempre desvantagens, a lei conduziu a esta centralidade do gestor principal.” (M04, p. 1)

A grande capacidade de trabalho, o conhecimento da dinâmica da escola, a dedicação do Diretor e até a gestão de processos como os apoios educativos são referidos pelos Coordenador M06 e M07, o que se constata em:

“Do gestor, penso que ele se concentra muito nele, no trabalho dele, é uma pessoa que, de facto, trabalha demais. Ele concentra muito trabalho. Mesmo quando descentra trabalho ele está sempre em cima. Esse é um modo de controlar ou, pelo menos, de estar em cima de todas as situações. Vejo mais nesse sentido do que a necessidade de prestação de contas.” (M06, p. 5)

“Quem faz a gestão do professor que vai lecionar o apoio é o Diretor. O professor que dá o apoio tem que entregar o relatório indicando quantas aulas foram dadas, quantas foram previstas, se vale ou não a pena continuar, o Diretor de Turma gere essa informação toda.” (M07, p. 8)

A noção de que o Diretor domina os assuntos da escola na sua globalidade é considerada uma característica deste, na perspetiva do Coordenador M07:

“Ele é uma pessoa que domina todos os assuntos, um Diretor tem que dominar. Senão ia haver um desperdício de informação.” (M07, p. 10)

O Diretor usa o poder de escolha, que lhe assiste como afirma o Coordenador:

Acho que este Diretor, sempre que tem algum poder de escolha, não delega isso. (M06, p. 6)

O Coordenador M07 reconhece o poder que assiste ao cargo de Diretor, mas reconhece que o desempenho deste gestor na Escola do Mar não é feito de forma autoritária. Refere a exigência de uma responsabilidade total e a necessidade de desempenhar muitas funções, explicando a atitude por características inerentes à sua personalidade, o que lhe permite manter uma postura democrática. O que vê na posição do Coordenador:

“O Diretor tem que ter esse poder. O Diretor tem que mandar, tem que ter poder pois a responsabilidade é toda dele. Ele pede várias vezes auxílio, ele é democrata e, realmente acumula muitas funções, mas isso é feito dele. Ele acumula, mas não é por ser autoritário, gosta de perceber tudo que está à volta dele.” (M07, p. 9)

Indo ao encontro da opinião dos Coordenadores, de acordo com o quadro XVII, item 62, a concordância dos docentes da escola situa-se nos 80% quando inquiridos relativamente ao facto de o Diretor ter ganho mais autoridade com a assinatura do contrato de autonomia.

Os docentes sem cargos de gestão, quando inquiridos em relação ao aumento do poder do diretor com a assinatura do contrato de autonomia, e ainda, em relação ao facto do mesmo decidir mais vezes com base no seu poder hierárquico, demonstram concordância numa percentagem de 67%, (quadro XVII, itens 15 e 40).

Relativamente ao tipo de liderança do Diretor, a concordância dos docentes situa-se nos 90 %, segundo o quadro XVII, item 63, quando inquiridos relativamente ao exercício de uma liderança forte.

A inflexibilidade do Diretor com os discentes é também apontada pelo mesmo Coordenador, como uma justificação para a quase inexistência de problemas disciplinares:

“Para os alunos também não há flexibilidade nenhuma, não temos, praticamente, problemas de disciplinares, o que é bom para o funcionamento da escola.” (M04, p. 3)

### 3.1.2. Escola do Rio

O Diretor da escola do Rio, tal como o seu homónimo na Escola do Mar, sente-se mais um gestor financeiro e de recursos humanos, especialmente de funcionários e docentes, ocupando apenas uma pequena fração do seu tempo na gestão dos alunos. Tal como refere:

“As principais (funções) são gestão financeira, a gestão de recursos humanos. A gestão, por exemplo de alunos. Acho que acaba por ser mais delegada para os professores, para os Diretores de Turma, para outras pessoas, não para mim. São os dois aspetos principais que eu tenho. Quando falo na gestão dos recursos humanos, é na gestão dos professores e nos funcionários especialmente.” (R09, p. 1)

O Diretor da Escola do Rio, mesmo quando era Presidente do Conselho Executivo, nunca “enjeitou responsabilidades”. A mudança no cargo que desempenha é, na opinião do Diretor, maior na perspetiva dos outros que na sua, como se depreende do seu discurso:

“Eu sempre senti essas responsabilidades como sendo as mesmas, acho que, de uma maneira geral, as pessoas encararam a mudança de nome, numa perspetiva, agora é tudo do Diretor. A responsabilidade é toda do Diretor, mas eu acho que sempre encarei a responsabilidade, numa situação e noutra como sendo minha, sendo eu que devo responder por todas as questões que se põem e não enjeitar responsabilidades ou passá-las para outros. Os outros é que podem ver de modo diferente.” (R09, p. 2)

Mais uma vez se depreende do discurso do diretor a descentralização do sistema educativo português, que Leite (2005: 19) afirma tratar-se de “uma centralização desconcentrada que, por isso, continua a colocar as escolas numa dependência das decisões externas e centrais que conduzem à normalização”.

Uma das determinações do novo modelo de gestão, referida no art.º 20º, refere-se ao facto de o Diretor designar os Coordenadores dos Departamentos curriculares e os Diretores de Turma no sentido de reforçar e tornar mais eficaz a liderança da escola. O Diretor da Escola do Rio usufrui desta possibilidade, como afirma:

“Os Diretores da escola escolhem para trabalhar consigo ou na sua proximidade, pessoas em quem confiam, entendo eu que será sempre assim, de um modo geral. A nova legislação veio permitir, mais ainda, que os Diretores tenham, perto de si, as pessoas em quem mais confiam, ou que mais consideram mais capazes.” (R09, p. 2)



Isto mostra que a escolha de pessoas de confiança e que consideram mais capazes permitirá uma gestão mais eficaz.

O Diretor da Escola do Rio entende que o cargo desempenhado não conta com incentivos nem reconhecimento da administração central, considerando mesmo que os Diretores são “testas de ferro”, referindo:

“Eu diria que incentivos da administração não existem, penso que o nosso trabalho não é reconhecido, mais ainda, penso que se servem dos Diretores para fazer uma política de asfixia até, das escolas e dos funcionários que as escolas têm, servem-se deles como testas de ferro.” (R09, p. 7)

Um dos deveres específicos do Diretor é, segundo art.º 29º do Decreto-Lei nº 75/2008, “cumprir e fazer cumprir as orientações da administração educativa”, o que está patente no discurso do Diretor da Escola do Rio:

“A gente está aqui para fazer cumprir o que a administração determina.” (R09, p. 7)

“Não há incentivos reais, as pessoas podem ter mais ou menos gosto. Eu acho que nunca consegui chegar ao ponto que queria chegar.” (R09, p. 8)

Considera-se um cumpridor com atitude crítica relativamente às ordens da tutela, afirmando mesmo que não toma decisões que sejam contra os seus princípios, como refere em:

“Aliás, como nunca tomo decisões, sejam em relação à administração, nunca tomo decisões, nem assumo coisas, que não estejam de acordo com aquilo que eu penso especificamente da questão que está ser discutida.” (R09, p. 9)

“Não sou uma pessoa cegamente cumpridora, sou uma pessoa sempre crítica, posso cumprir ou não, dependendo das questões de princípio que me puserem. Não sou uma pessoa cumpridora acrítica relativamente ao que pretendo fazer.” (R09, p. 9)

A candidatura e o desempenho do cargo do Diretor surgiu devido a circunstâncias criadas, entre as quais o gosto por estar na escola e uma forma de melhorar a sociedade seguindo um ideal pessoal, como refere em:

“As pessoas acabam por entrar, eu pelo menos, acabei por entrar nisto, por um conjunto de circunstâncias que vão ser criadas, porque a gente gosta de estar na escola, gosta de trabalhar com os alunos, tem ideia que isto é um meio, ou seja, o trabalho educativo é um meio para melhorar uma sociedade, mas tem sido muito difícil gerir este ideal, que é um ideal meu, mas que ... em termos práticos, se calhar, não é atingido.” (R09, p. 7)

O Diretor considera que ainda não cumpriu os objetivos pessoais que tinha definido para a escola, referindo:

“Também não consegui fazer desta escola aquilo que eu queria que ela fosse, quando vim para cá tinha a ideia de tentar fazer uma escola que fosse uma escola com bons alunos, bons professores.” (R09, p. 8)

O cumprimento das metas foi parcialmente atingido, nas palavras do Diretor, pois nem todos os intervenientes na escola têm o mesmo conceito de profissionalismo docente. Enfatiza a necessidade de servir a escola, posição por si defendida, mas não partilhada por todos na instituição. A este propósito afirma:

“Tenho pena, que nem toda a gente que está cá dentro encare a escola do ponto de vista que eu, ou seja, eu nunca me servi da escola e tive mais uma postura de servir a escola e os alunos que cá estão, e se calhar, até servir os professores que cá estão, não sei se é a melhor maneira para gerir uma escola, mas é a minha.” (R09, p. 9)

Sublinham-se aqui as diferentes perspetivas, na opinião do Diretor, dos atores da Escola do Rio, em jeito de desafio, este considera que a forma como se posicionam em relação à instituição é muito diferente da sua.

A participação da comunidade escolar, a “cultura” de responsabilidade pelo desenvolvimento da instituição favorece a partilha e a corresponsabilização de todos na vida da escola.

A exigência de um gestor multifacetado, polivalente e centralista, responsável pela gestão integral da instituição que lidera é referida pelo Diretor da Escola do Rio quando afirma:

“De facto, acho que, no fundo, a orientação de tudo é dever do Diretor, nas atuais circunstâncias.” (R09, p. 2)

Na perspetiva do Presidente do Conselho Geral da Escola do Rio o Diretor é o rosto da escola, referindo-se ao Decreto-Lei nº 75/2008 e relembrando a imposição de solidariedade institucional:

“Há um voto de confiança e, de acordo com o texto legislativo, o rosto da escola é o Diretor. (R10, p. 1)

“Fala-se no seu preâmbulo da necessidade de lideranças fortes, assim sendo, há uma obrigação de solidariedade institucional.” (R10, p. 2)

A presença do Diretor no Conselho Geral com uma atitude participativa e de esclarecimento dos conselheiros é ressaltada pelo presidente deste órgão, afirmando:

“Como sabe, o Diretor tem assento nas reuniões do Conselho Geral não tem direito de voto, obviamente, porque não faz parte do Conselho Geral, mas tem tido sempre o cuidado de articular a agenda do Conselho Geral com as necessidades de informação dos membros desse mesmo conselho, e também com as necessidades da própria direção no sentido de esclarecer os próprios conselheiros.” (R10 p. 6)

“O nosso Diretor, nas reuniões, tem estado sempre disponível para responder às dúvidas.” (R10 p. 6)

“Grande parte das reuniões é cumprida com intervenções do nosso Diretor, e essas intervenções são da sua iniciativa no sentido de enquadrar o item da agenda que se esteja a discutir, depois há sempre um ponto de abertura para a colocação de questões.” (R10, p. 6)

O Presidente do Conselho Geral da Escola do Rio considera que o Diretor é mais independente em relação aos elementos da comunidade escolar, nomeadamente os docentes:

“Basta pensar que, no contexto anterior, havia uma eleição do Presidente do Conselho Executivo pelos seus pares, de algum modo, foi nessa direção que se libertou o Diretor, qualquer captura, digamos assim, de ordem eleitoral por parte dos seus pares. Vocês votam em mim e assim sinto-me obrigado, de algum modo, a responder às vossas expectativas”. (R10, p. 6)

Na opinião do Diretor da Escola do Rio a eleição direta pelos elementos da escola seria mais favorável à atuação do líder, como afirma em:

“É evidente que de qualquer maneira, o Diretor tem a possibilidade de não se sujeitar a uma eleição. Suponho que em algumas escolas a eleição era uma situação de oposição, é uma situação, em termos de funcionamento, mais favorável ao líder.” (R09, p. 9)

A democraticidade do cargo, na opinião do Coordenador R14, depende da personalidade do gestor, já que este não representa os docentes, mas a Administração Central. Esta perspetiva mostra-nos mudanças profundas no sistema de gestão da escola secundária, como se pode constatar em:

“O representante eleito tinha mais representatividade a nível do corpo docente, da escola em si. Um Diretor é o representante do Ministério da Educação, tem um trabalho isolado, não representa ninguém, não representa professores, mas o Ministério da Educação. Dependendo das características pessoais de cada um, esse cargo pode ser exercido mais ou menos democraticamente. Na minha opinião foi um passo atrás, em todo o processo que tínhamos vivido desde 1974, com eleição de um Presidente que representasse os professores. A escola passou dos professores para o ministério da educação, mesmo o Coordenador é o representante do Diretor e o Diretor é o representante do Ministério da Educação. Os professores perderam a escola.” (R14, p. 5)

O Coordenador R13 considera que a escola tem uma gestão participada, dado que o Diretor procura a sua opinião e de outros elementos da escola, como afirma:

“Sinto que tenho influência, o Diretor da escola procura a opinião dos elementos da escola.” (R13, p. 5)

A colaboração no processo de gestão está também patente na atuação do Coordenador R11 que prepara as reuniões sempre com um elemento da direção, como está expresso em:

“O que já venho fazendo dos anos anteriores, posso fazer sem estar sempre a importunar a direção. Por exemplo as reuniões de (...) são preparadas em conjunto com o Diretor e o Subdiretor”. (R11, p. 7)

No que diz respeito à autonomia dos docentes, o Coordenador R16 considera ser muito alargada, nomeadamente ao nível da proposta de atividades. Como se pode verificar em:

“Têm muita (os docentes) e também em relação ao Diretor, o professor pode propor a atividade e, em princípio é sempre aceite, não há um filtro, só se for, por exemplo, contra princípios éticos.” (R16, p. 2)

## **Síntese**

O Diretor da Escola do Mar desempenha o cargo numa vertente mais financeira e administrativa do que pedagógica pois, cada vez tem mais atribuições de gestão burocrática, que transitaram da administração central para estes gestores da escola. A necessidade de prestação de contas à Administração Central confirma a existência de uma “autonomia decretada”, que exigiu à escola o desenvolvimento de mecanismos de controlo do funcionamento dos diferentes órgãos.

Para Lima (2007) a “autonomia decretada” é desprovida de sentido democrático e descentralizador, a subordinação a um governo heterónimo das instituições escolares a partir do poder central, leva a que “autonomia mitigada” se torne “um instrumento fundamental de construção de um espírito e de uma cultura de organização-empresa” (Lima, 1994:122).

O Projeto Educativo da Escola dificilmente reflete a autonomia da instituição, dado que a autonomia apresenta margens estreitas de “liberdade de

ação”. Este conceito surge associado a termos como descentralização e participação, no entanto, na prática encontra-se “despojada de sentido político” (Lima, 2007). Sendo uma autonomia funcional em termos técnicos e instrumentais é, segundo o mesmo autor (2007: 65), “dócil em termos de aquiescência face às orientações e regras centralmente produzidas”.

A responsabilidade do Diretor é reconhecida pelos atores do processo educativo, quer na implementação do contrato de autonomia, quer na execução das políticas educativas.

Nesta escola, o Projeto Educativo de Escola, que o Diretor não considera seu, pode ser designado, segundo Costa (2003a: 71-94), “projeto de planificação eficiente”, em que os objetivos da escola conduzem à racionalização da ação educativa. Na Escola do Mar o projeto inclui um conjunto de objetivos que não diferem em muito dos enunciados para a Escola do Rio, encontrando-se definidos para a primeira instituição com mais rigor e com estratégias mais definidas para a sua consecução.

Na Escola do Mar, o estilo de liderança do Diretor é reconhecido como sendo aberto à participação dos elementos da comunidade educativa, mas apenas no que diz respeito aos de cargos de gestão. Entre os docentes sem cargos de gestão é apenas reconhecido como tal por cerca de um terço dos mesmos.

A mudança da legislação de gestão escolar apesar de ter dado mais poder ao Diretor na Escola do Mar, fez com que este mantenha o mesmo tipo de atuação que tinha quando era Presidente do Conselho Executivo. A atuação deste pauta-se por ser um trabalhador muito empenhado, dedicado totalmente à escola, com uma liderança democrática, com auscultação da opinião dos detentores de cargos de gestão intermédia, suportando a sua atuação nestes gestores, apesar de poder ter uma liderança mais autoritária.

O Diretor da Escola do Mar é uma pessoa convicta da gestão por si implementada na escola, gostando de desafios e de mostrar que a sua atuação é válida. É cooperante com os outros órgãos de gestão havendo um bom entendimento entre todos. É considerado controlador no sentido de dominar todas as vertentes da gestão escolar.

A concentração da gestão na figura do Diretor é notória e percecionada pelos docentes que, no caso dos docentes com cargos de gestão, atribuem-na

em grande parte à personalidade do Diretor, que tal como já foi referido, apresenta uma grande dedicação ao cargo e grande conhecimento da dinâmica da escola, no entanto, o uso do poder, quando lhe é permitido não é delegado para segundo plano.

As funções do Diretor são cada vez mais administrativas, existindo na escola uma gestão normalizada, obedecendo a exigências da administração central. É notório que a “descentralização e a autonomia implicam uma maior responsabilidade por questões que, de outro modo, caberiam à administração central” (Leite, 2005: 20-21).

A preocupação com a promoção das relações interpessoais apesar de ser percecionada pelos docentes com cargos de gestão, não é sentida na mesma medida pelos restantes docentes, em que um número significativo destes não se apercebeu do incremento nesta promoção, mostrando o maior contacto deste gestor com os primeiros.

Este Diretor preocupa-se com a publicitação à comunidade dos resultados obtidos na Escola do Mar, pautando-se pela transparência de atuação, que lhe é reconhecida pelos seus pares, o que revela também uma atitude propagandística dos órgãos de gestão da escola.

O exercício do cargo de Diretor da Escola do Mar é feito com uma liderança forte, em que é notório o reforço do seu poder, sendo ainda reconhecido o incremento da autoridade por parte deste gestor.

Como demonstração da atitude do diretor é-lhe atribuída uma inflexibilidade de atuação que se traduz na quase inexistência de problemas disciplinares com os discentes.

Na Escola do Rio o problema de excesso de funções burocráticas verifica-se da mesma forma, restando pouco tempo ao Diretor para a interação com os discentes. Tal como na Escola do Mar, o Diretor apoia-se nos gestores intermédios, em especial para garantir uma gestão eficaz dos alunos. Este, apesar de estar consciente da centralidade do seu cargo, tem uma atitude democrática, cooperante e consegue manter-se “mais independente” dos elementos da comunidade escolar.

Estes dois Diretores transitaram do cargo de Presidente do Conselho Executivo para o atual cargo, procurando manter uma atuação semelhante à já implementada anteriormente. Isto é reconhecido pelos docentes que entendem a

sua atitude como democrática, permitindo liberdade na proposta de atividades e na partilha de opiniões para a tomada de decisões.

No que diz respeito à motivação para o exercício do cargo os dois Diretores apresentam perspectivas diferentes. Na Escola do Mar há uma procura de uma maior visibilidade do trabalho, na Escola do Rio há a procura de uma melhoria da sociedade e a “vontade de servir a escola e os alunos”.

### **3.2. Conselho Geral**

#### **3.2.1. Escola do Mar**

No Decreto-Lei nº 75/2008 (art.º 11º) o Conselho Geral é definido como o órgão de direção estratégica da escola, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da mesma; cabendo-lhe, entre outras competências, o acompanhamento da ação dos demais órgãos de administração e gestão. Torna-se, assim, um órgão de controlo ao qual é necessário prestar contas, nas diversas vertentes inerentes aos contratos de autonomia. O Diretor refere o facto de todos os relatórios produzidos na escola serem apresentados a este órgão de gestão, como se depreende de:

“O Conselho Geral, quer do ponto de vista de gestão financeira, quer do ponto de vista da gestão pedagógica, está a par de tudo, temos relatórios anuais devido ao contrato de autonomia. Os relatórios que apresentamos na CAL vão ao Conselho Geral. Os resultados da satisfação que resultam da aplicação dos inquéritos vão todos ao Conselho Geral.” (M01, p. 4)

A falta de tempo para o desempenho do cargo é apresentada como um constrangimento. Na Escola do Mar o Diretor contemplou uma fração do tempo não letivo dos docentes para o desempenho deste cargo, como afirma:

“Na Assembleia-Geral nós tínhamos duas horas de redução da componente letiva. Agora o Presidente do Conselho Geral não tem nenhuma hora de redução da componente letiva. Nesta escola tenho alguma redução na componente não letiva. Eu até sugeri, e o Diretor acabou por colocar um bloco para os outros elementos, para terem tempo para ler, pois há muita papelada para ler.” (M02, p. 6)

O desempenho do cargo de Presidente do Conselho Geral exige uma grande preparação das reuniões pois, tal como refere, é necessária uma boa gestão do tempo das reuniões:

“Pelo menos temos tentado fazer alguma coisa. Sabemos que o trabalho do Presidente do Conselho Geral não é o mesmo que de qualquer um, isto é assim, temos que gerir as reuniões e prepará-las muito bem preparadas para não serem muito longas.” (M02, p. 4)

O reconhecimento do Conselho Geral como sendo o único órgão que limita o poder do Diretor é reconhecido pelo seu Presidente:

“Eu acho que é assim com a eleição do Diretor, o Diretor tem plenos poderes, o único órgão que realmente pode travar um bocadinho o Diretor é o Conselho Geral. Até pode demiti-lo.” (M02, p. 2)

Em relação aos docentes sem cargos de gestão verifica-se uma grande indecisão relativamente às questões sobre este órgão de gestão. No que diz respeito ao facto de se ter tornado um órgão estratégico na gestão da escola (quadro XVIII, item 17), obteve-se uma percentagem de indecisos de 52%.

**Quadro XVIII - Opinião relativa à importância do Conselho Geral**

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
17. O Conselho Geral tornou-se um órgão estratégico na escola.	9 15%	3	6	31 52%	17	3	20 33%
16. O Conselho Geral adquire maior importância na definição das políticas educativas locais.	5 8%	0	5	23 38%	26	7	33 54%
23. O Diretor tem grande influência nas decisões do Conselho Geral.	6 10%	0	6	22 36%	27	6	33 54%

A importância deste órgão na gestão da escola é reconhecida como vital pelo Presidente do Conselho Geral, considerando a prerrogativa de eleição do Diretor, como se refere em:

“O Conselho Geral, como sabemos, é um órgão de topo hierarquicamente, porque é ele que elege o Diretor. Ao Diretor compete a gestão da escola, aplicar as regras de conduta, ele é eleito pelo Conselho Geral, e tem assento, portanto, não com direito a voto, mas participa sempre. Neste caso, desde que sou Presidente do Conselho Geral Transitório, quer do Conselho Geral, o Diretor nunca faltou.” (M02, p. 2)

Apesar do que foi afirmado no excerto anterior, o Presidente considera que deve ser realista, relativamente à verdadeira hierarquia, pois não deixa de lembrar que quem faz a gestão de topo é o Diretor.



“Vamos ser realistas, somos realmente um órgão que ocupa o topo da hierarquia, mas é ao Diretor que compete gerir a escola, aplicar todas as regras.” (M02, p. 4)

No que diz respeito à importância do Conselho Geral na definição das políticas educativas da instituição, de acordo com o quadro XVIII, item 16, uma percentagem de 54% dos docentes sem cargos de gestão considera que o Conselho Geral adquiriu maior importância na definição das políticas locais, mas uma percentagem de 38% dos docentes, mostram-se indecisos em relação a esta vertente da influência deste órgão.

A boa relação institucional do Conselho Geral com o Diretor é referida pelo Presidente deste órgão, como se constata em:

“Este órgão tem tido também o apoio da Direção, que se tem preocupado, que tem muitas vezes dado razão às nossas pequeninas reflexões sobre a nossa situação”. (M02, p. 3)

Nesta escola 54% dos docentes sem cargo de gestão consideram que o Diretor tem grande influência nas decisões do Conselho Geral, de acordo com o quadro XVIII, item 23.

Em termos de funcionamento, o Conselho Geral aprova os documentos, tal como o previsto no Decreto-Lei nº 75/2008, assim como dá pareceres relativamente ao funcionamento da escola, tal como afirma o Presidente:

“O Plano Anual de Atividades, as contas de gerência, a definição de critérios quer para os horários, as linhas orientadoras da conta de gerência, para a elaboração do orçamento, os relatórios. Enfim sempre que há qualquer coisa na escola, que seja importante, umas obrigatoriamente como refere o artigo 13º, outras no género de consulta, de pedir parecer, estou-me a lembrar das assessorias.” (M02, p. 2)

No discurso do Presidente do Conselho Geral da Escola do Mar existe uma grande preocupação no que respeita à autoavaliação da escola, relativamente a todos os elementos da comunidade escolar, referindo que os documentos são apresentados pelo Diretor no Conselho Geral. Esta preocupação, partilhada pelo Diretor, poderá revelar, por um lado, uma preocupação real com o bem-estar dos elementos da instituição mas, por outro lado, quando divulgada na página da escola na *internet* mostra uma vertente promocional da escola, o que se pode inferir do discurso:

“Na avaliação interna, nós temos os alunos que se autoavaliam, o grau de satisfação dos funcionários, dos professores e dos alunos. O Conselho Geral normalmente toma conhecimento desses documentos através da Direção, que os envia e nós fazemos uma avaliação logo a seguir. No Conselho Geral, por exemplo, falta-nos avaliar os funcionários. Temos uma certa preocupação em verificar se os alunos se sentem bem e o professores em geral.” (M02, p: 3)

A prestação de contas por parte do Diretor é considerada um ponto central da atividade do órgão, salientando-se ainda o esclarecimento das dúvidas por parte do Diretor relativamente às contas de gerência, dizendo:

“A prestação de contas é dada através das solicitações das assessorias, dos relatórios, dos pedidos de pareceres, da aprovação das linhas do orçamento, da aprovação da própria da autonomia e do relatório de contas da gerência. O Diretor, através desse relatório explica minuciosamente e nós vamos interrogando. É também uma forma de prestar contas. Por acaso, tem havido muitas questões, principalmente no que se refere ao plano da economia e das finanças, nem toda a gente domina o assunto, mas ele tem sido bastante explícito em relação a isso.” (M02, p. 5)

Na Escola do Mar o ambiente criado entre os dois órgãos de gestão de topo permite que a escola avance, num clima de cooperação entre estes órgãos. Segundo o Presidente do Conselho Geral não existe uma fiscalização da atividade do Diretor, nem uma oposição, como refere o Presidente do órgão:

“Não há ações de controlo, propriamente ditas, claro que podemos discordar de alguma coisa e fazer finca-pé, mas isso significava que a escola não ia avançar. Felizmente não tem havido isso. Este controlo está mais pelas interpelações que os membros vão fazendo e o Diretor vai respondendo. Não andamos a fiscalizar, não há guerra. Felizmente acho que há um ambiente muito bom, que tem reinado entre os dois órgãos.” (M02, p: 5)

De todo o trabalho realizado pelo Conselho Geral na Escola do Mar, é publicitada uma minuta muito pormenorizada, no excerto seguinte pode-se verificar que a presença do Presidente do Conselho Geral em atos solenes é frequente, o que é reforçado em:

“Como Presidente, posso dizer que o Diretor praticamente me convida para todos os atos públicos, mas eu costumo dizer que, mesmo como professor e Coordenador de Departamento (antes) eu já estava presente nessas reuniões. Acho importante que nós, membros da escola e elementos representativos da direção estratégica, devemos estar presentes nesses atos. Se não damos nós exemplos quem é que há de dar!” (M02, p. 4)

No entanto, a participação em atos oficiais por parte do docente era já um hábito pessoal pois, tal como afirma, considera importante a participação dos membros da escola em atos públicos da mesma, como se refere em:

“ (O Presidente do Conselho Geral) Elaborou o regimento, publicita sempre uma minuta bastante pormenorizada (das reuniões), tem representação na CAL através do Presidente, está em constante diálogo com o Diretor, e vai estar em todos os atos solenes. O último ato que foi a presença do Secretário de Estado da Educação na Escola do Mar. Tem tomado posições relativas às moções.” (M02, p. 8)

Na Escola do Mar o Conselho Geral faz uma divulgação ao nível da comunidade escolar, como refere o Presidente:

“O nosso papel será a divulgação, nós procuramos, sobretudo, dentro corpo docente, ao contrário do se fazia antes, fazemos uma minuta da ata, que está publicitada na sala de professores, precisamente para as pessoas saberem o que se passa”. (M02, p. 4)

O Presidente do Conselho Geral da Escola do Mar considera fundamental a divulgação do órgão e das suas funções junto da comunidade escolar pois, no seu entender, existe uma falta de conhecimento por parte da comunidade escolar, em especial dos alunos, como se constata em:

“A nível da escola o nosso papel passa mesmo pelas reuniões onde costuma estar sempre presente o Presidente do Conselho Geral. Por exemplo, nas reuniões de delegados eu costumo estar presente, e tentamos, sobretudo divulgar o papel e a importância do Conselho Geral perante os delegados de turma, porque há sempre uma certa confusão entre a função dos diferentes órgãos. Por vezes, não sabem o que é o Conselho Geral, mas penso que, apesar, de tudo que agora estão mais bem informados.” (M02, p. 4)

A participação dos discentes neste órgão caracteriza-se como sendo heterogénea, havendo alguns bastante ativos, como refere o Presidente:

“Temos tido um ou outro aluno, em anos anteriores, bastante ativo. Este ano vamos ver, ainda só foi a uma reunião. Temos tido alunos que têm colocado problemas dos alunos e aos quais temos respondido.” (M02, p. 4)

Por outro lado, o papel dos discentes não é muito relevante pois, como frequentam anos terminais, os mandatos tornam-se muito limitados, como é evidente em:

“Acho que os alunos têm um papel muito diminuto, pois é só um elemento e um outro suplente, antigamente nós tínhamos dois alunos e, pelo menos, havia uma lista de dois, agora é uma lista de um, e por vezes de 12º ano. Eles não chegam a aquecer o lugar, como se costuma dizer.” (M02, p. 4)

Em termos de funcionamento do Conselho Geral, este reúne trimestralmente, como afirma o Presidente:

“De acordo com a própria lei, as reuniões devem ser trimestrais. No entanto, posso-lhe dizer que quando tivemos o primeiro Conselho Geral, este reuniu muitas mais vezes, pois tínhamos a comissão de acompanhamento à Direção, para a eleição do Diretor, portanto habitualmente reunimos 4 ou 5 vezes, ordinariamente, uma no início do ano. Depois da constituição temos sempre eleições pois há sempre um aluno que sai ou um professor.” (M02, p. 2)

Este órgão debate-se frequentemente com a mudança dos elementos docentes, como se constata em:

“Neste caso, desde que fomos eleitos houve apenas duas mudanças a nível de professores. Tivemos agora outro que foi para outro cargo, neste caso a Coordenação dos Diretores de Turma.” (M02, p. 2)

As reuniões apresentam uma sequência cronológica com determinados pontos que se implementam numa rotina organizada, no entanto, aquando da eleição do Diretor, o número de reuniões foi muito superior, como se afirma:

“Temos outra reunião, para aprovar (às vezes essa primeira já dá) para aprovar o Plano Anual de Atividades. Depois temos uma no final do período, às vezes, no início de janeiro e depois temos outra mais ou menos no final de segundo período e outra no final do ano. As reuniões são: quatro gerais. Se pensarmos no ano anterior, eu já nem conto, já não faço a numeração das atas contando com as da comissão, pois pus tudo num dossiê com a Direção, as atas da eleição do Diretor e ao mesmo tempo as da comissão que acompanhou a direção.” (M02, p. 2)

Em termos de documentos aprovados pelo Conselho Geral na Escola do Mar são referidos pelo Presidente o Plano Anual Atividades e as moções relativas a posições da escola no que diz respeito ao Ministério da Educação, como a avaliação dos docentes e os mega agrupamentos, como se infere de:

“Eu queria referir alguns documentos que este Conselho aprovou, nós aprovámos duas moções, uma delas foi no início do mandato, uma moção, por causa da avaliação dos docentes, e agora, ultimamente aprovamos uma moção, no ano passado, que estava relacionada com os mega agrupamentos, tomando uma determinada posição. Pois eventualmente, esta escola poderá ser agrupada. Sabemos que até aqui nada nos foi dito sobre isso. Sabemos que as autarquias já tiveram reuniões com a DREN e já tomaram alguma posição, nós nunca fomos informados de nada, mas já tomamos uma posição. Sabemos que em outras escolas do país foram quase obrigados e é neste sentido que nós estamos vigilantes, em relação a isso. (M02, p. 3)

Apenas um Coordenador da Escola do Mar se refere a este órgão no decurso da entrevista, referindo que o trabalho realizado na escola era visível na altura da prestação de contas ao Conselho Geral, como afirma em:

“Todo o trabalho que temos feito nesse sentido é muito positivo, é a percepção que eu tenho como Diretor de Turma e Coordenador dos Diretores de Turma. No ano passado fazia parte do Conselho Geral e essas coisas acabam por vir ao de cima na altura da prestação de contas à comunidade.” (M03, p. 2)

### **3.2.2. Escola do Rio**

O Conselho Geral Transitório teve um papel muito importante, no entanto, tinha uma estrutura muito complexa, como se afirma:

“No ano do Conselho Geral Transitório foi muito complicado, atendendo ao contexto em que se desenvolveu, principalmente pela grande responsabilidade envolvida.” (R10, p. 3)

Na Escola do Rio o Conselho Geral Transitório garantiu a “paz social” na escola, como refere o seu Presidente em:

“Quer dizer que o trabalho do Conselho Geral Transitório, num contexto tão conturbado como o contexto da nossa política educativa, acabou por ter o mérito de garantir a paz social no interior da nossa comunidade. Penso que esse papel foi conseguido.” (R10, p. 1)

O Conselho Geral assegura o acompanhamento do projeto do Diretor, como refere em:

“Fizemos um balanço do projeto cumprido, tivemos neste caso, um só aspeto em que não conseguimos cumprir, mas na generalidade dos aspetos propostos nós já cumprimos aquilo que estava previsto até, se calhar, para mais de um ano letivo, a verificação é anual em relação ao projeto que temos o que já estava previsto” (R09, p. 7)

A participação do Diretor da Escola do Rio no Conselho Geral pauta-se por uma posição dialogante e esclarecedora, como se infere das palavras do Diretor:

“No Conselho Geral, tento posicionar-me numa postura que dê toda a abertura para cumprir as suas competências, por outro lado, talvez por uma questão de estar habituada a isso.” (R09, p. 2)

Na opinião do Presidente do Conselho Geral, a eleição do Diretor compromete o papel do órgão, como se percebe de:

“O Conselho Geral é muito importante mas, a partir do momento em que o Conselho Geral Transitório faz a eleição do Diretor, há um voto de confiança e, de acordo com o texto legislativo, o rosto da escola é o Diretor.” (R10, p. 1)

A liderança forte na Escola do Rio assenta na solidariedade institucional que existe entre o Conselho Geral e o Diretor. No entanto, alguns docentes não entendem esta situação como se depreende de:

“Fala-se no seu preâmbulo da necessidade de lideranças fortes, assim sendo, há uma obrigação de solidariedade institucional. Alguns colegas não percebem bem esse mecanismo. A minha estratégia de *low-profil* é totalmente conducente a garantir o espírito da legislação.” (R10, p. 2)

A confiança dada pelo Conselho Geral ao Diretor aquando da eleição mantém-se, enquanto este cumprir os pontos essenciais do seu projeto de intervenção, como se afirma em:

“O Conselho Geral deu o voto de confiança ao Diretor. Há um projeto de intervenção apresentado pelo candidato ao cargo de Diretor e, assim sendo, nós vamos acompanhando os pontos essenciais desse projeto de intervenção. Enquanto não houver nada que nos faça mudar de opinião, evidentemente, que o voto de confiança mantém-se.” (R10, p. 3)

O Presidente do Conselho Geral da Escola do Rio considera que alguns docentes da escola pretendiam um papel mais interventivo deste órgão, no entanto, o mesmo considera que uma maior intervenção do órgão a que preside seria um indício negativo do funcionamento da escola, como se infere de:

“Não faz sentido, obviamente, que haja qualquer rivalidade de poderes entre o Conselho Geral e o Diretor. Alguns colegas que estão de fora desta orgânica, por uma razão ou outra, poderiam pensar que teria de haver uma maior intervenção por parte do Conselho Geral. O Conselho Geral é um órgão colegial e cumpre as suas funções dentro do quadro legislativo. Se o Conselho Geral vier a ganhar preponderância isso só poderá ser um mau sinal, do meu ponto de vista.” (R10, p. 2)

A coesão institucional é muito importante para o Presidente do Conselho Geral, que considera todas as outras competências do órgão conducentes à meta principal. A este respeito refere:

“Há uma competência definida no texto legislativo respetivo, que é esta, garantir a harmonia e coesão da comunidade educativa. Do meu ponto de vista, todas as outras são meramente instrumentais para garantir esta competência fundamental. O que é essencial é que o Conselho Geral deve funcionar como uma garantia dessa coesão e, nesse sentido, tem de haver solidariedade institucional.” (R10, p. 1,2)

A analogia entre o poder do Conselho Geral e o papel do Presidente da República realça o papel de verificação, acompanhamento e de aconselhamento

e reforça a perspectiva de solidariedade institucional entre este órgão e o Diretor como refere o Presidente:

“O Conselho Geral, tal como o nosso Presidente da República, no nosso texto constitucional, tem uma bomba atômica porque, de resto, tem que manter a cooperação institucional porque, de resto, tem que garantir a solidariedade institucional. O Conselho Geral verifica, acompanha e aconselha.” (R10, p. 2)

Na Escola do Rio, os documentos são aprovados numa lógica de continuidade natural, pelo que se depreende das palavras do Presidente deste órgão na Escola do Rio, que o voto de confiança no Diretor mantém-se e que contribui para uma liderança forte do mesmo:

“Há documentos reguladores e estruturadores da vida em comunidade, como o plano de orçamento, o relatório de contas, etc. Mas estes documentos que são aprovados em sede do Conselho Geral, são aprovados numa lógica de continuidade que é perfeitamente natural, até prova em contrário, o voto de confiança mantém-se, e cabe ao Conselho Geral, na medida das suas possibilidades, manter dentro do possível essa liderança forte que o próprio texto legislativo prevê”. (R10, p. 2)

O Conselho Geral é um órgão colegial e não uninominal que discute e aprova documentos como o Plano Anual de Atividades, o Projeto Educativo, o plano do orçamento e o relatório de contas, como se infere de:

“Todos os documentos programáticos, que têm que ser aprovados, são discutidos e analisados no âmbito das reuniões do Conselho Geral, como o Plano Anual de Atividades que é, obviamente, um instrumento muito importante. Tudo o que se prende com o Projeto Educativo.” (R10, p. 2)

O cumprimento da legislação em termos de funcionamento é garantido pelo Presidente referindo o elevado número de reuniões, em especial no Conselho Geral Transitório, como afirma em:

“A legislação prevê claramente que haja pelo menos uma reunião por trimestre. No âmbito do Conselho Geral, tem sido, mais ou menos, a média que tem sido praticada. No caso do Conselho Geral Transitório foi totalmente diferente, mas nos constituímos uma comissão permanente e muitas vezes dessas reuniões eram parcelares porque, no contexto do Conselho Geral Transitório, fomos mesmo obrigados a constituir uma comissão de trabalho permanente.” (R10, p. 4)

O trabalho do Conselho Geral é considerado uma continuidade do trabalho iniciado no Conselho Geral Transitório, havendo um grande cuidado em não obrigar os elementos exteriores à escola a virem muitas vezes à escola, como se verifica em:

“O trabalho do Conselho Geral é uma continuidade do trabalho do Conselho Geral Transitório. Os fundamentos já foram implementados e não há razões para que essa periodicidade seja alterada. Eu também tenho o cuidado de não obrigar as pessoas que são elementos exteriores a vir cá um número de vezes, que para essas pessoas possa ser excessivo.” (R10, p. 4)

“Há essa preocupação de não sobrecarregar as pessoas exteriores à escola porque, muitas vezes, estamos a exigir algo a essas pessoas que é difícil de cumprir, e ainda, muitas dessas estão a cumprir simultaneamente esses cargos noutras escolas. E é difícil gerir isto, mas é mais fácil que Conselho Geral Transitório, que eram 21 elementos.” (R10, p. 4)

Segundo a legislação, as reuniões poderiam ser marcadas em qualquer dia da semana. No entender do Presidente do Conselho Geral da Escola do Rio a marcação destas resulta de um consenso entre os vários elementos. Os materiais são previamente enviados aos elementos do Conselho através de correio eletrónico:

“O texto legislativo relativamente à marcação das reuniões é muito curioso, diz que as reuniões devem ser marcadas num horário que seja consentâneo com condições de todos os elementos. Naturalmente é uma norma que exige flexibilidade de horários atendendo que existem elementos exteriores à escola, e curiosamente diz que as reuniões podem ser marcadas em qualquer dia da semana. Temos tido o cuidado de manter o consenso ao nível da marcação das reuniões. De qualquer caso em termos de trabalho eu utilizo muito o correio eletrónico, o que facilita muito o contacto entre as pessoas, o envio dos documentos. Felizmente hoje, a maioria das pessoas, domina razoavelmente bem essas tecnologias.” (R10, p. 4)

Um Coordenador da Escola do Rio considera que este órgão é pouco interventivo, referindo a participação pouco ativa dos pais, afirmando:

“É um órgão um bocadinho passivo, quanto a mim, embora se quisesse trazer pais, comunidade, instituições, eles estão lá fechados. Não se consegue estabelecer relações com esse grupo. Apenas vêm às reuniões para aprovar. Já fiz parte do Conselho Geral e é um órgão muito pobre, às vezes os pais dão alguma achega sobre a vida escolar, mas fica por aí.” (R16, p. 6)

Outro Coordenador de Departamento da Escola do Rio refere que nunca houve uma apresentação formal deste órgão ao seu Departamento, não havendo contactos entre estes dois órgãos, tal como se depreende de:

“Nunca contactei com o Conselho Geral para chegar às instituições, porque nunca tive a necessidade de os contactar. Não os conheço formalmente, nunca me foram apresentados. O Departamento não recorre ao Conselho Geral.” (R12, p. 5)



Relativamente às funções do Conselho Geral, o mesmo Coordenador de Departamento refere a aprovação do Plano Anual de Atividades:

“O Plano Anual de Atividades vem ao Conselho Pedagógico e depois ao Conselho Geral.” (R12, p. 2)

A interação entre o Departamento e o Conselho Geral é feita através do Presidente deste órgão, como afirma o Coordenador:

“Nunca precisei de interagir com os representantes das instituições, faço a interação com o Presidente de Conselho Geral.” (R13, p. 9)

Ao nível do Conselho Geral os representantes das instituições limitam-se a participar neste órgão, não havendo interação com a restante comunidade escolar, como refere o Coordenador:

“A intervenção dos representantes das instituições não tem uma ligação direta ao funcionamento da escola. Só por vezes são convidados para determinados momentos da vida escolar. E aí só por solicitação. Não conhecem as pessoas da escola, conhecem os elementos do Conselho Geral, ficam por aí.” (R16, p. 6)

O Coordenador R14 reconhece que existe algum desconhecimento relativo aos representantes das instituições:

“As ligações já eram feitas antes do novo modelo gestão, e como continuamos sem parcerias continuamos no mesmo ponto anterior, apesar de no Conselho Geral ter os representantes. O Departamento não conhece os representantes das instituições do Conselho Geral.” (R14, p. 4)

## **Síntese**

O Decreto-Lei nº 75/2008 institui o Conselho Geral como um órgão de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. As suas vastas competências definidas na legislação podem ser resumidas a eleger e destituir o Diretor, aprovar regras fundamentais de funcionamento da escola (Regulamento Interno), as decisões estratégicas e de planeamento (Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades) e acompanhamento da sua concretização (Relatório Anual de Atividades).

Sendo um órgão colegial, assegura a participação, não de docentes, mas de alunos, encarregados de educação, representantes da autarquia e de instituições da comunidade local. Parece-nos possível concluir que é um órgão

fundamental para o sucesso de cada escola, assegurando a participação de todos os agentes no processo educativo.

Este órgão é um espaço de corresponsabilização do processo educativo, pelo que seria expectável que, mais do que um controlador da atividade do Diretor, tivesse uma posição mais construtiva. Nas duas escolas estudadas a vertente burocrática de aprovação de documentos, do funcionamento das reuniões de controlo institucional é largamente referida.

Na Escola do Mar os relatórios exigidos pelo contrato de autonomia são analisados e aprovados em reunião de Conselho Geral.

Em ambas as instituições de ensino a falta de tempo para os elementos deste conselho e para a preparação das reuniões constituem um dos constrangimentos do funcionamento deste órgão.

Apesar de ser, em termos normativos, um órgão estratégico na escola, é pouco referido pelos gestores de cargos intermédios das duas escolas e, quanto ao seu papel estratégico na gestão, é desconhecido pelos docentes sem cargos de gestão na Escola do Mar.

Nas duas escolas, os Presidentes do Conselho Geral reconhecem a importância deste órgão, mas consideram que, após a eleição do Diretor, a gestão fica a cargo deste, havendo nas duas escolas uma boa cooperação institucional.

O funcionamento deste órgão nas duas escolas é semelhante, verificando-se um grande empenho dos presidentes para que as reuniões sejam céleres e profícuas. O tipo de documentos aprovados é semelhante nas duas instituições.

Na Escola do Rio não há contacto institucional entre os Departamentos Curriculares e este órgão. Na Escola do Mar os Coordenadores não lhe fazem qualquer referência.

Como diferenças entre as duas escolas poderemos apontar apenas a aprovação de relatórios exigidos pelo contrato de autonomia na Escola do Mar, e a necessidade de “manter a paz social” na Escola do Rio aquando da eleição do Diretor, demonstrando, nesta última, um processo eleitoral mais complexo.

As escolas em estudo, sob um regime de autonomia decretada, em termos de funcionamento dos seus órgãos, neste caso, do Conselho Geral, continuam cativas de uma organização burocrática, permitindo-se uma certa

inércia e impotência perante os normativos legais, explorando levemente a capacidade de participação e as margens de autonomia. A possibilidade de construção de autonomia, embora restrita, não é explorada por este órgão. Segundo Bolívar (2000: 218) uma escola autónoma:

“expressa um modo organizado de levar a cabo a educação e, como tal, é fruto de uma construção social a partir da coordenação dos atores numa ação coletiva, pelo que não é algo que se possa decretar com uma lei. A autonomia deverá ser construída em cada organização”

A “autonomia construída” de Barroso (1996) operativa e desenvolvida numa abordagem socio-organizacional, resultante da ação dos atores escolares, teria lugar privilegiado neste órgão.

### **3.3. Conselho Pedagógico**

#### **3.3.1. Escola do Mar**

A posição do diretor no Conselho Pedagógico é semelhante à que tinha quando era Presidente do Conselho Executivo. Este gestor continua a preparar os documentos a apresentar neste órgão dando liberdade total ao órgão para a tomada de decisões, como afirma:

“Já antes quando levava algum documento, já o levava bem preparado, antes da reunião entregava-lhes uma proposta de decisão. E agora é a mesma coisa, se as decisões competem ao Conselho Pedagógico, eu próprio como Presidente trato de preparar os documentos necessários à tomada de decisão. E depois o Pedagógico toma a decisão que entende tomar.” (M01, p. 6)

Os docentes da Escola do Mar sem cargos de gestão, quando inquiridos sobre a relação entre o Conselho Pedagógico e o Diretor, revelam algum desconhecimento quanto ao aumento da frequência de consulta deste órgão por parte do Diretor. De acordo com o quadro XIX, item 35, 49% mostram-se indecisos nesta questão, havendo uma concordância por parte de 39% dos docentes.

**Quadro XIX- Opinião relativa à relação entre o Diretor e o Conselho Pedagógico**

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
28.O Conselho Pedagógico tornou-se um órgão de gestão mais democrático.	20 33%	12	8	25 41%	14	2	16 26%
29.O Conselho Pedagógico tornou-se um órgão crucial para a gestão curricular.	9 15%	4	5	27 44%	23	2	25 41%
30. O Conselho Pedagógico é determinante na definição do Projeto Educativo.	6 10%	2	4	13 21%	34	8	42 69%
35. O Diretor consulta mais vezes o Conselho Pedagógico.	7 11%	2	5	30 49%	22	2	24 39%
39. O Conselho Pedagógico tem sido um órgão mais atuante.	12 20%	2	10	26 43%	15	8	23 38%
53. O Conselho Pedagógico tornou-se um órgão estratégico de decisão curricular.	11 18%	0	11	26 43%	18	6	24 39%
64. A divulgação das decisões dos órgãos foi agilizada	9 15%	6	3	17 28%	25	10	35 57%

Na opinião do Diretor, as modificações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 75/2008 na constituição do referido Conselho não provocaram alterações no funcionamento da escola no que diz respeito à representatividade dos Coordenadores. Nesta escola os Coordenadores já tinham sido nomeados devido à assinatura do contrato de autonomia, como diz o Diretor:

“Os Coordenadores já eram nomeados do antes do Decreto 75, pois os Coordenadores já eram nomeados, por causa do contrato de autonomia, mas antes nunca houve qualquer dificuldade ou problema, cada um ocupava o seu lugar.” (M01, p. 6)

Na Escola do Mar, o Conselho Pedagógico organizou-se em quatro Departamentos antes das outras escolas:

“O Conselho Pedagógico mudou antes das outras escolas, passamos logo para quatro Departamentos, porque achamos que não fazia sentido ficarmos diferentes do que preconizava a lei. (M04, p. 1)

No que diz respeito à situação do Diretor ser Presidente do Conselho Pedagógico, o Coordenador M04 reconhece vantagens nesta situação dado que o Diretor conhece melhor a realidade da escola, como se verifica no seu discurso:

“Faz sentido que seja efetivamente o Diretor a dirigir o Conselho Pedagógico, porque ele conhece outras realidades, a realidade financeira, a realidade administrativa e pode confluír nele esse conhecimento.” (M04, p. 1)

Foi ainda referida a menor perda de informação e o grande conhecimento que o Diretor tem sobre o funcionamento da escola, como refere o Coordenador:

“ (O Diretor) É bom ser ele o Presidente do Conselho Pedagógico, porque ele é uma pessoa que domina todos os assuntos, um Diretor tem que dominar. Senão ia haver um desperdício de informação.” (M07, p. 10)

Quanto à nova organização do Conselho Pedagógico a diminuição do número de elementos facilitou a tomada de decisões, pois permitiu maior rapidez, com menor discussão dos assuntos, como se infere das palavras do Coordenador:

“A solução das discussões é mais rápida em Conselho Pedagógico, pois só somos quatro, mas as decisões são menos discutidas.” (M07, p. 10)

O mesmo Coordenador considera que aumentou a responsabilidade sobre os Coordenadores, não registando grandes mudanças, afirmando:

“O Conselho Pedagógico mudou em estrutura, o número de pessoas alterou, mas não mudou muito. Há menos Coordenadores e a responsabilidade sobre nós quatro é muito maior, agora temos mais trabalho.” (M07, p. 10)

A nova organização do Conselho Pedagógico, na escola com contrato de autonomia poderá ter contribuído para a agilização da divulgação das decisões deste órgão, como se verifica nos resultados dos questionários aos docentes sem cargos de gestão, exibidos no quadro XIX, item 64, em que 57% dos docentes consideram que houve uma agilização desta divulgação.

A posição estratégica do Conselho Pedagógico no domínio da decisão e gestão curricular na Escola do Mar não se fez sentir significativamente entre os docentes sem cargos de gestão, de acordo com os resultados apresentados no quadro XIX, itens 53 e 29, apenas 39% e 41%, respetivamente, consideram que este órgão adquiriu estas dimensões, enquanto uma percentagem de 43% e 44% dos docentes se mostram indecisos, e 18% e 15% discordam com a importância curricular deste órgão. Pode-se, com estes resultados, concluir que a sua importância na gestão curricular não teve um incremento significativo na escola com a assinatura do contrato de autonomia.

O Conselho Pedagógico é o órgão de gestão em que os Coordenadores participam ativamente na gestão da escola, através da discussão de propostas e aprovação de documentos orientadores dessa gestão, como refere o Coordenador:

“O facto de nós estarmos no Conselho Pedagógico à partida permite-nos participar em qualquer ato. Qualquer tomada de decisão, qualquer deliberação, é lugar ideal para podermos opinar, podermos votar. Quando há algum documento ou alguma posição que a escola vai tomar, prestar contas, somos constantemente solicitados a dar as nossas opiniões. Penso que a nível das decisões será um lugar privilegiado.” (M03, p. 5,6)

A participação dos Coordenadores na gestão da escola é, segundo o Coordenador M03, feita de modo formal no Conselho Pedagógico, mas volta a ser referido a abertura da Direção às opiniões dos mesmos, como se constata em:

“Penso que o mais formal será ao nível do Pedagógico, mas a Direção está sempre aberta e solicita constantemente a nossa opinião.” (M03, p. 6)

Quanto ao aumento da democraticidade neste órgão e ao facto de se ter tornado um órgão mais atuante, de acordo com o quadro XIX itens 28 e 39, uma percentagem significativa de docentes mostram-se indecisos, 41% e 43%, respetivamente. Esta percentagem poderá demonstrar desconhecimento do funcionamento deste órgão, o que pode ser compreendido baseando-se no facto de estes docentes não exercerem cargos de gestão.

No entanto, relativamente à democraticidade (quadro XIX, item 28) 33% dos inquiridos consideram que este órgão não se tornou mais democrático, em oposição às 26% que concordam que houve um aumento desta.

No que diz respeito ao aumento da intervenção deste órgão os docentes concordam com esta perspetiva numa percentagem de 38%.

Quanto às funções do Conselho Pedagógico, o Coordenador M08 realça que este órgão mantém o mesmo papel de autorização das atividades da escola, como se constata em:

“O Conselho Pedagógico é sempre quem autoriza todas as atividades.” (M08, p. 2)

Na comunidade escolar, ao nível dos docentes sem cargos de gestão é consensual o reconhecimento por 69% destes, relativamente ao facto de o Conselho Pedagógico ser um órgão determinante na definição do Projeto Educativo, de acordo com o quadro XIX, item 30.

### 3.3.2. Escola do Rio

As diferenças de funcionamento introduzidas pelo novo modelo de gestão na Escola do Rio também não são consideradas significativas pelo Diretor, como refere:

“Não, não noto nada, diferença nenhuma, penso que as competências são mais ou menos equivalentes ou, pelo menos, eu tenho-lhe atribuído as mesmas funções. Podem não ser exatamente as mesmas funções em termos formais de decretos, mas eu tenho-as mantido.” (R09, p. 8)

Dado que no anterior modelo de gestão, o Conselho Pedagógico apresentava uma grande diretividade na orientação dos trabalhos, a manutenção do mesmo Presidente justifica a continuidade do tipo de orientação, como afirma o Coordenador:

“Já havia uma grande diretividade na orientação dos trabalhos e acho que continua.” (R12, p. 3)

“O Conselho Pedagógico agora tem menos elementos, e quase todos são nomeados, mas eu diria que nesta escola a diferença não é muito significativa.” (R09, p. 8)

A manutenção da mesma pessoa no cargo de Presidente do Conselho Pedagógico da escola não permite apreciar diferenças de liderança neste órgão, como considera o Coordenador:

“O facto de ser o Diretor o Presidente do Conselho Pedagógico não se nota diferença, porque já era o Presidente o Conselho Pedagógico já era o Presidente do Conselho Executivo.” (R12, p. 3)

Na Escola do Rio, segundo o Coordenador R16, as reuniões do Conselho Pedagógico não sofreram alterações, considerando que os docentes já se encontram acomodados, com se infere de:

“Nesta escola não tenho notado grandes alterações. Embora tenha havido mudança, houve continuidade de pessoas, e as pessoas já estavam acomodadas a um tipo de funcionamento.” (R16, p. 4)

O Conselho Pedagógico continua a ser liderado de uma forma democrática, continuando a existir a aceitação das opiniões dos diferentes colegas, como afirma:

“As reuniões continuam a ser orientadas de forma idêntica, de uma forma democrática, em que todos podem dar a sua opinião. Claro que os colegas nem sempre os colegas aceitam as opiniões uns dos outros, criam momentos mais complicados, mas a nível de professores há sempre determinado tipo de fricções.” (R16, p. 4)

O facto de o Diretor ser simultaneamente Presidente do Conselho Pedagógico foi apontado como vantagem porque isso diminui os choques entre os diferentes órgãos, havendo a concentração de funções num único elemento, o que se constata na opinião do Coordenador:

“Relativamente ao Diretor ser o Presidente do Conselho Pedagógico, sempre vi mais vantagens nisso. Já vivi noutra situação, e acho esta mais vantajosa. Quando era diferente até havia mais choque. Está tudo mais centrado, mas assim não há intermediário é a pessoa que está por dentro de tudo.” (R13, p. 6)

Como desvantagem desta concentração de poder, foi referido pelo Coordenador M04 o facto de poder haver maior manipulação das decisões, como é afirmado em:

“Ser o Diretor ou, na altura o Presidente do Conselho Executivo ser o Presidente do Conselho Pedagógico poderá agilizar os processos mas, por outro lado, o Diretor poderá manipular as coisas como quiser.” (R14, p. 3)

O Diretor da Escola do Rio mantém um posição democrática relevante no Conselho Pedagógico, fazendo com que as decisões que considera importantes para a escola passem por este órgão, como se infere de:

“Tenho mantido no Conselho Pedagógico uma postura que é de levar todas as decisões que eu considero que são para escola inteira, que passem por uma aprovação do Conselho Pedagógico sempre, uma aprovação prévia do Conselho Pedagógico, penso que tenho feito isso na generalidade das coisas.” (R09, p. 2)

Na Escola do Rio, o Coordenador de Departamento considera que a redução do número de elementos do Conselho Pedagógico contribui para um aumento da eficácia do trabalho desenvolvido através do incremento do trabalho colaborativo como se refere:

“A mudança foi benéfica, porque quanto menor o grupo de pessoas num grupo mais eficiente é o trabalho.” (R12, p. 3)

Outra vantagem da nova organização foi apresentada pelo Coordenador R13, em que aponta não só o número mais reduzido de elementos como o facto de estar presente a coordenação dos apoios educativos, como explica:



“No Conselho Pedagógico, em termos de funcionamento, há vantagens porque o grupo ficou mais pequeno. Temos de novo a representação dos apoios educativos (não estou a avaliar essa representação!). O trabalho colaborativo com menos elementos é facilitado. (R13, p. 6)

Reconhecida a nova organização como facilitadora dos trabalhos a desenvolver no Conselho Pedagógico, apresenta, segundo o Coordenador R13, a desvantagem da dispersão da informação, dado que o Coordenador tem que gerir grupos de grandes dimensões, como se demonstra em:

“Há diferenças em termos de tempo que se gasta nas reuniões de Conselho Pedagógico, porque quanto mais pessoas tiver uma reunião mais complicado se torna. Neste aspeto, o modelo foi bom. Mas o conhecimento dos problemas dos grupos era melhor o anterior. Só 4 Coordenadores são muito pouco, tanto mais que há Departamentos enormes, com muitas disciplinas, embora afins, têm muitas especificidades diferentes. De facto, era melhor o representante de grupo.” (R14, p. 2)

As orientações do Conselho Pedagógico servem de base para as propostas emanadas pelo Departamento, no entanto, em aparente contradição, o Coordenador considera que não se sente muito condicionado por este órgão, como se verifica em:

“Não sinto que condicione muito o funcionamento do Departamento, acho que quem faz parte do Departamento não deve sentir muito, em termos de representação no Conselho Pedagógico. Continuamos a receber orientações e é com base nelas que vamos fazer as nossas propostas.” (R13, p. 1)

Os Coordenadores têm que transmitir a mensagem o mais fielmente possível, como se afirma em:

“Os Coordenadores têm que fazer um trabalho, o mais claro possível, para que a passagem da informação passe o mais corretamente possível.” (R13, p. 6)

Os Coordenadores têm consciência que as decisões tomadas no Conselho Pedagógico não são representativas do Departamento, como menciona o Coordenador R14:

“Quando tenho que tomar decisões no Conselho Pedagógico, são as minhas decisões. Para tomar decisões que implicam o Departamento, teria que saber, *a priori*, os pontos que seriam discutidos, levá-los ao Departamento para este dar a sua opinião e só depois ir ao Conselho Pedagógico.” (R14, p. 2)

A vertente política do Conselho Pedagógico, caracterizado pelos jogos de interesse dos atores escolares, pode ser incluída na metáfora da “arena política”. Neste órgão desenvolveram-se atividades de planificação, de coordenação, orientação e execução que devem ser “corretamente” transmitida aos níveis inferiores da hierarquia. Sendo assim, o resultado do debate e discussão, explorando as margens da autonomia, passa a ser rotulado como norma tomando uma dimensão burocrática. Como Silva (2004) defende, a vertente política de uma organização pode refletir os jogos de interesse dos grupos dominantes, tornando-se, assim, como o aparelho burocrático, um mecanismo de dominação.

## **Síntese**

O Decreto-Lei nº 75/2008 não introduziu mudanças significativas pois, nesta escola, já tinha sido feita a reorganização deste órgão, por imposição do contrato de autonomia.

Na Escola do Mar o Presidente do Conselho Pedagógico, prepara previamente os documentos necessários às reuniões, tal como se verificava antes da assinatura do contrato de autonomia.

O facto de o Diretor ser a mesma pessoa que o Presidente do Conselho Pedagógico é apontado como vantagem, pois este conhece o funcionamento da escola e, assim, permite uma gestão mais eficaz.

A comunidade docente, em geral, apresenta desconhecimento relativo ao funcionamento deste órgão, nomeadamente ao nível da interação deste com o Diretor e da sua importância como órgão estratégico de decisão e gestão curricular.

O Conselho Pedagógico apresenta nas duas escolas moldes de funcionamento muito semelhantes. Pode-se, seguindo a nomenclatura de Silva (2004: 245), considerar este órgão na descrição dos atores escolares envolvidos, com uma organização do *tipo burocrático participativo*, em que a participação “se insere numa dinâmica organizacional que assenta essencialmente na negociação visando a produção de consensos, que só é

possível na base de um certo pluralismo de ideias (...) e que, face aos objetivos em jogo, podem constituir coligações que agem estrategicamente”.

Na Escola do Rio o funcionamento deste órgão é semelhante ao da Escola do Mar, realçando a “diretividade” do Diretor em termos de gestão.

Os gestores afirmam que, apesar dos documentos para discussão e aprovação serem previamente preparados, existe a possibilidade de participação de todos os membros do Conselho Pedagógico com “um carácter mais democrático e descentralizado, condição sem a qual não é possível a negociação, o jogo estratégico, os compromissos e as decisões” (Silva, 2004:245).

Em ambas as escolas as mudanças apontadas são pouco significativas, havendo uma maior agilização na tomada de decisões resultante do menor número de elementos do órgão.

Na Escola do Rio é muito referenciada a ideia de que os Coordenadores não representam os Departamentos e por conseguinte os docentes que coordenam.

### **3.4. Departamentos**

#### **3.4.1. Escola do Mar**

Como já foi referido anteriormente, a Escola do Mar optou por manter os Coordenadores definidos aquando da assinatura do contrato de autonomia. O Diretor afirma que, apesar de poder alterar os Coordenadores, nunca o fez, enfatizando o profissionalismo destes docentes, como se constata em:

“Respeitando os critérios legais que também os há, neste momento mantive os Coordenadores anteriores, são pessoas que dão aquilo que têm à escola. Alguns têm um feitio mais dócil, outros com outro feitio, mas todos são bons profissionais. Se não são bons profissionais poderemos mudá-los, mas nunca precisei de exonerar ninguém”. (M01, p. 7)

A organização dos docentes da escola em Departamentos Curriculares, na opinião do Coordenador M07, dificulta o seu funcionamento dado que existe uma grande diversidade de disciplinas dentro de um grupo, como afirma em:

“Não sei se ficou melhor o funcionamento, as preocupações ficaram dentro de um Departamento em que há muitas realidades. [...] Noutros que abarcam áreas muito diferentes como o Departamento de Expressões, que tem muitas realidades desde as artes até à Educação Física, que acabam por exigir do Coordenador uma atividade muito específica.” (M04, p. 1)

Outra desvantagem desta organização está relacionada com a participação nas reuniões, as quais deixaram de ser tão participadas e passando a ser mais de devolução de informação, isto devendo-se, na opinião do Coordenador M07 à reduzida afinidade entre os grupos agregados, como se refere em:

“Na minha opinião, foi péssima a junção dos grupos. Cada vez mais se nota que as reuniões de Departamento são cada vez mais de informação. Não é possível pôr dois grupos a trabalhar em coisas diferentes, porque sabemos que os grupos pequenos é que funcionam. Nas reuniões de grupo é onde se discutem, onde realmente se discutem os problemas. Quando estou a resolver os problemas de [...], os colegas de [...] olham para mim a ver o tempo passar.” (M07, p. 10)

O Coordenador M04 reconhece que não tem qualquer intervenção na gestão financeira ou administrativa, como refere em:

“Na gestão da escola, do ponto de vista da participação, do ponto de vista da gestão financeira não tenho nenhuma ação, na administrativa também não acho que tenha grande impacto.” (M04, p. 4)

Realça-se aqui um dos aspetos da burocratização, refiro por Blau (1971), em que a organização se caracteriza pelo alto grau de especialização, sendo os seus membros técnicos especializados nas tarefas atribuídas. Neste caso, os Coordenadores apenas se ocupam das tarefas relacionadas com a gestão dos colegas do Departamento. Estes atores escolares têm a sua participação nas decisões da gestão no Conselho Pedagógico.

Refere ainda o seu papel na gestão dos docentes, a pedido do Diretor, na distribuição do serviço, referindo:

“Tenho na gestão, no que diz respeito aos professores, e por isso não acho que tenha grande participação, a não ser na gestão de pessoal. Quem está mais habilitado para ficar com aquela área disciplinar, quem não está. O Diretor pede opinião sobre as turmas a atribuir aos docentes, isso acontece muito. Às vezes vemos que um colega que não trabalha bem com os alunos do 12º ano, ou tem conflitos com alunos mais velhos e vamos colocá-los noutros anos.” (M04, p. 4)

A participação dos gestores intermédios encontra-se restrita aos assuntos pedagógicos, verifica-se uma estrutura hierárquica, dominada pelo Diretor, detendo este o poder de decisão e de execução. É evidente a hierarquia dos

cargos, típica da burocracia na nomeação dos Coordenadores. Esta ideia é apoiada por Weber (1982) que considera que a nomeação para o cargo é entendida como uma aceitação de uma obrigação específica em troca de uma existência segura.

Questionando os docentes sem cargos de gestão, relativamente ao incremento da possibilidade de intervenção dos Departamentos na gestão escolar (quadro XX, item 44), uma percentagem de 34% concordou com este item, mas uma percentagem equivalente (33%) não concordou e 33% dos docentes mostraram-se indecisos na resposta. Daqui podermos inferir que a assinatura do contrato de autonomia não possibilitou um aumento significativo da intervenção do Departamento na gestão escolar.

**Quadro XX- Opinião relativa à intervenção dos Departamentos na gestão escolar**

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
20. Houve um aumento do poder do Coordenador de Departamento relativamente aos docentes do mesmo.	12 21%	5	7	13 22%	28	5	33 57%
25. A representação dos Departamentos pelos Coordenadores nomeados tornou-se mais eficaz.	23 37%	11	12	15 24%	19	5	24 39%
44. Aumentou-se a possibilidade de intervenção dos Departamentos na gestão escolar.	20 33%	5	15	20 33%	19	2	21 34%
49. O meu Subdepartamento tem mais autonomia do que antes da assinatura do contrato.	33 54%	12	21	24 39%	2	2	4 7%
56. Os conflitos interpessoais aumentaram.	21 34%	5	16	14 23%	14	12	26 43%
59. O intercâmbio de experiências entre docentes aumentou.	27 44%	9	18	10 16%	16	8	24 39%

O Coordenador M07 explica o seu papel de controlo relativamente aos docentes do Departamento. A prestação de contas imposta pela nova gestão exige do Coordenador um controlo do trabalho dos docentes e uma atitude de maior proximidade, como é referido em:

“ (O Coordenador) No controlo das estatísticas, no controlo dos trabalhos dos colegas, na receção dos meus colegas, no trabalho que desenvolve no Conselho Pedagógico, eu penso que sou uma pessoa ativa. O Diretor pede sempre que precisa de alguma coisa aos Coordenadores, inclusivamente através dos relatórios. O Diretor também reúne muito connosco para trocar ideias e pedir opinião.” (M07, p. 8)

O mesmo Coordenador refere uma das exigências da assinatura do contrato de autonomia, a mudança na atitude do Coordenador em relação aos

elementos do Departamento. O Coordenador teve que passar a ter uma atitude de avaliador e de exigência, tendo sido para isso criados instrumentos de avaliação do trabalho dos docentes. Como refere:

“Uma das lacunas (apontadas pela avaliação externa) era que a coordenação intermédia, nós Coordenadores, não éramos Coordenadores a sério, ainda éramos aquele Coordenador simpático, que não avaliava, não exigia dos colegas. E eu lembro-me perfeitamente que com a reunião com os avaliadores, nós fomos praticamente acusados disso. Mas também é assim, nós coordenávamos o Departamento, mas não tínhamos instrumentos de avaliação do trabalho. Agora a escola tem.” (M07, p. 1)

O Coordenador M05, comparando o tipo de experiência que tinha antes do contrato com a atual, refere-se a mudanças exigidas ao Coordenador o que também é referido por:

“Acho que em termos de interiorizar papel é diferente. Já era anteriormente Coordenadora do Grupo Disciplinar. Depois, com o novo modelo de gestão, passou a ser um grande Departamento que é muito difícil de gerir.” (M05, p. 5)

Na Escola do Mar há uma avaliação constante do trabalho dos docentes baseando-se em instrumentos de recolha de informação elaborados pelos Coordenadores. O balanço das atividades é apresentado no final de cada período, como se infere de:

“Há uma avaliação constante, e nós, Coordenadores, começámos a elaborar instrumentos para esse fim. Por exemplo, o que eu chamo no meu Departamento de balanço de atividades é o que cada professor das atividades tem que preencher no final do período.” (M07, p. 1)

O Coordenador tem basicamente um papel de controlador dos docentes do Departamento, sendo consequência das recomendações relativas aos resultados da avaliação externa.

O Coordenador considera que os colegas se tornaram mais distantes, não pelo novo cargo, mas pelo facto de serem elementos da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho Docente, como se refere em:

“Eu acho que na altura em que entrou o “75”, as coisas mudaram na escola, houve pessoas que ficaram mais distantes. Não é por ser Coordenador, mas por ser da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho Docente, em que se lançaram grelhas cá para fora. O governo não é um alvo próximo.” (M07, p. 9)

Podendo ser facilitada a troca de experiências entre docentes de diferentes Grupos Disciplinares, por estes estarem incluídos num mesmo Departamento, poderíamos considerar que esta seria uma vantagem da agregação de grupos afins. Inquirindo os docentes sem cargos de gestão a este respeito, obtivemos os resultados traduzidos no quadro XX, item 59, uma percentagem de 44% destes não concordam que tenha havido um aumento do intercâmbio entre docentes, após a assinatura do contrato de autonomia, no entanto, 39% consideram que houve um aumento deste processo. Poderemos concluir que as realidades vividas pelos docentes são diferentes nos vários grupos da escola.

No que diz respeito ao aumento da eficácia (quadro XX, item 25) na representação dos Departamentos pelos Coordenadores, sendo estes nomeados, os docentes não apresentam uma posição nada consensual, havendo uma percentagem de 39% que considera que houve um aumento da eficácia, mas a percentagem dos que consideram que não houve melhoria é quase equivalente, sendo de 37%. Considerando os indecisos em percentagem de 20% não se poderá inferir que tenha havido um aumento na eficácia da representação.

Nesta escola, como foi referido anteriormente, os coordenadores mantiveram-se nos cargos, pelo que as nomeações não introduziram qualquer alteração.

Quanto ao poder do Coordenador na Escola do Mar, este é considerado inexistente, pois o Coordenador considera-se um mediador, como refere em:

“Não sei se poderemos chamar poder, mas talvez seja um articulador, um mediador.” (M03, p. 4)

O Coordenador M04 considera que não exerce poder no Departamento dado que a avaliação dos docentes foi deslocada para os docentes relatores, como afirma:

“Não notei nenhum poder, acho que é exatamente igual. Nem com a avaliação dos docentes, porque neste momento a avaliação do desempenho está deslocada dos Coordenadores do Departamento para os relatores. Estes têm o papel mais importante.” (M04, p. 4)

O poder é considerado em termos de orientação, tendo o Coordenador o cuidado de fazer o mínimo de reuniões, interagindo diretamente com os grupos disciplinares, como se conclui de:

“O poder [...] há uma orientação, há uma chamada de atenções relacionadas com as atividades. Faço as reuniões mínimas. Quando há problemas mais parcelares falo com os grupos disciplinares. O meu Departamento, é pequeno é constituído por 4 grupos disciplinares, mas com 18 elementos, é fácil de organizar.” (M06, p. 7)

O Coordenador M07 considera que continua a tentar ser colega dos elementos do Departamento, como afirma:

“O poder do Coordenador é muito complicado. Nós tentamos continuar a ser colegas.” (M07, p. 9)

Apesar de afirmar que não sentiu um aumento do poder do Coordenador no Departamento, o Coordenador M05 afirma que o usa sempre que considere necessário, especialmente o poder de decisão, como se infere de:

“No Departamento não sinto que tenho mais poder, mas se me puserem em causa, se tenho poder, eu aí afirmo que tenho e que decido. Quando há aqueles momentos em que ninguém se entende, quem decide sou eu. Mas nunca tive nenhuma situação dessas. Os colegas são extremamente participativos, são inteligentes, têm uma atitude inteligente e sabem levar a Coordenadora. A Coordenadora, que não é burra nenhuma, sabe levá-los também, trabalhamos bem. Mas se um dia tivesse que decidir por alguma razão usava o poder, mas nunca senti a necessidade” (M05, p. 6,7)

A presença do Coordenador junto aos elementos do Departamento manifesta-se numa perspetiva protetora. Apesar de todas as mudanças o Coordenador reconhece que os docentes consideram que ele continua a “falhar”, pois precisam de acompanhamento, como refere em:

“Como Coordenador estamos sempre presentes, estamos sempre a ajudar, acabam por nos ver no mesmo patamar e como “mãe-galinha”, e aí não mudou. No entanto, quem falhava, continua a falhar e precisa de ajuda. Quem trabalhava continua a trabalhar.” (M07, p. 9)

O papel controlador esvazia-se de poder nas palavras dos Coordenadores, que afirmam continuar a ser colegas de Departamento, assumindo uma posição de acompanhamento e proteção. Esta perspetiva não é partilhada, unanimemente, pelos docentes sem cargos de gestão. A este facto não será alheia a avaliação do desempenho dos docentes.



Inquiridos quanto ao aumento do poder do Coordenador do Departamento (quadro XX, item 20) 57% dos docentes sem cargos de gestão referem que houve um incremento deste poder relativamente aos docentes do mesmo, no entanto, 22% da amostra mostram-se indecisos e que se for aglutinada com os 21%, que não consideraram este incremento do poder do Coordenador, temos uma maioria pouco significativa de concordância.

No que diz respeito à maior autonomia do Grupo Disciplinar (Subdepartamento), de acordo com o quadro XX, item 49, a maioria dos docentes (54%) consideram que o Subdepartamento a que pertencem não conseguiu mais autonomia após a assinatura do contrato. A este respeito apenas 7% dos docentes consideram que o Subdepartamento apresenta mais autonomia, sendo 39% os que demonstram desconhecimento relativamente a este item. Na Escola do Mar o incremento da autonomia ao nível departamental não foi notório a nível dos docentes sem cargos de gestão.

Os conflitos entre os docentes nunca foram referidos pelos Coordenadores durante a entrevista, no entanto, quando inquiridos os docentes sem cargos de gestão (quadro XX, item 56) 43% destes consideram que os conflitos interpessoais aumentaram, contra 34% que não tiveram essa perceção, e também temos que ter em conta os indecisos, 23% que, provavelmente não se aperceberam de alterações relativamente ao modelo de gestão anterior.

### **3.4.2. Escola do Rio**

A gestão da Escola do Rio sob o Decreto-Lei nº 75/2008, no que diz respeito ao funcionamento dos Departamentos, poderia apresentar alterações a nível de funcionamento, no entanto, o Coordenador R12 considera que as mudanças introduzidas pelo novo modelo de gestão no funcionamento do Departamento nesta escola são nulas, afirmado:

“O funcionamento do Departamento mantém-se igual.” (R12, p. 2)

Na opinião do Coordenador R13 as dimensões dos Departamentos, exigem uma cadeia de comunicação de informações, desde o Diretor até aos

grupos disciplinares, que se suporta no Coordenador de Departamento, como refere:

“A Direção da escola dá orientações, que depois são passadas aos Subcoordenadores, em determinadas situações, e outras são passadas ao Departamento na totalidade.” (R13, p. 1)

“Os Subcoordenadores passam sempre as informações e suas problemáticas ao Coordenador que por sua vez comunica com o Diretor.” (R13, p. 5)

A organização burocrática enfatizada pelo Coordenador, mostrando uma hierarquia organizativa nítida, em que a formalidade e a racionalidade da organização se reflete numa transmissão fiel de informação em reuniões de trabalho.

O Coordenador da Escola do Rio reconhece que a sua participação na gestão da escola se reduz ao Conselho Pedagógico, afirmando:

“Eu só participo enquanto membro do Conselho Pedagógico e, mais nada, não tenho outra hipótese de decidir.” (R12, p. 2)

O Coordenador R11 encara a sua participação na gestão escolar, no desempenho do cargo e, em especial, na sua participação como elemento do Conselho Pedagógico. Como se constata em:

“Na gestão escolar, considero que coordeno um número significativo de docentes [...], serei um elemento de gestão intermédia, claro que sempre seguindo as diretivas do Diretor. Há sempre a minha presença no Conselho Pedagógico, em que participo de todas as decisões pedagógicas da escola, pois aí podemos refletir, apresentar ideias e propostas e ainda temos o direito de voto. (R11, p. 6)

O Coordenador R11 considera que tem maior participação na gestão da escola, pois sente maior envolvimento nas atividades inerentes ao cargo e como elemento do Conselho Pedagógico, como se infere de:

“O Coordenador [...] tem um maior envolvimento em atividades, por inerência do cargo e como elemento do Conselho Pedagógico.” (R11, p. 2)

O Coordenador R11 considera-se ser um mediador entre os docentes que coordena e o Conselho Pedagógico, assim como, com o Diretor. Como se afirma em:

“Podemos afirmar que a posição do Coordenador é um mediador entre o Conselho Pedagógico, o Diretor e os Diretores de Turma. As sugestões dos

Diretores de Turma são levadas ao Diretor, que as ouve e permite as inovações, sempre que são possíveis.” (R11, p. 5)

A participação dos docentes, em geral, neste órgão, é reduzida pois o coordenador, sendo nomeado, participa no Conselho Pedagógico contudo não representa os docentes do Departamento.

No que diz respeito ao poder, o Coordenador R11 considera que não exerce uma relação relativamente aos docentes que coordena, como afirma em:

“Eu penso que não há qualquer relação de poder, no sentido de autoridade imposta, poderá haver para alguns, os que não me reconhecem competência para o cargo. Sei que nunca se agrada a todos. Apesar do que disse, mas nunca me disseram que não cumpria as minhas funções. (R11, p. 5)

Considera que o poder que tem se resume ao parecer que lhe é pedido pelo Diretor em relação ao desempenho dos docentes que coordena. Como se infere de:

“O único poder, se é que é poder, é o facto de o Diretor a ter em conta a minha opinião, que não é vinculativa, relativamente ao exercício do cargo de direção de turma por parte dos diferentes docentes. (R11, p. 5)

O poder do Coordenador reveste-se de maior responsabilidade e mais competências, entendendo o Coordenador que o desempenha com a máxima justiça, afirmando tal em:

“O poder vai ser interpretado como mais responsabilidades e mais competências, não entendo o poder como autoridade, mas com o máximo da justiça.” (R13, p. 6)

Noutra perspetiva, o Coordenador R14 considera que todo o poder lhe foi retirado pela nomeação, afirmando:

“Não sinto poder relativamente ao Departamento. Deixámos de ser eleitos e passámos a ser nomeados, o nosso poder em termos de Departamento, esvazia-se um bocado, pois é uma nomeação do Diretor. Se fosse eleição, seria mais representativa do Departamento, pessoalmente, não sinto nenhum poder a nível de Departamento.” (R14, p. 2)

O Coordenador R13 ressalta a mudança da representatividade do Coordenador relativamente aos docentes. Tal é igualmente referido por outro Coordenador que procura a opinião dos outros elementos do Departamento:

“Estou numa reunião do Conselho Pedagógico, faço a ligação entre o Departamento e Conselho Pedagógico, sem os estar propriamente a

representar, pois não fui eleita por eles, mas faço a ligação, naquele espaço e naquele tempo, tenho liberdade de participar de uma forma consensual, eu não coloco as questões pessoais. Tenho o cuidado de conversar com os Subcoordenadores e com os grupos.” (R13, p. 4)

O Coordenador R12 tenta exercer a sua função num exercício o mais democrático possível, tentando agir tendo em conta o consenso. O Coordenador diz continuar a representar os docentes do Departamento, como a seguir se verifica:

“Eu nunca encarei a minha função como uma função de poder. Quando há decisões a tomar, mesmo enquanto membro do Conselho Pedagógico tento sempre auscultar as opiniões dos meus colegas. Já aconteceu no Conselho Pedagógico ter tomado decisões pelo grupo e não por mim, porque acredito numa escola democrática. Acho que a melhor maneira de funcionar no meu ponto de vista, embora possa não ser tão prática e tão rápida a gestão, mas mais vale decidir com consenso. Eu entendo que a minha função é uma função representativa do Departamento.” (R12, p. 2)

A atitude democrática na coordenação e a grande abertura às opiniões dos docentes é igualmente referida pelo Coordenador R13:

“Tenho consciência que faço uma liderança democrática. Eu procuro, mesmo sabendo que não estou a representar o Departamento, estar atenta às questões que se passam no Departamento, aos dilemas dos 4 grupos. Se há 40 ideias diferentes, um líder democrático não quer dizer que vá pegar nas 40, tem que se chegar a um consenso. As pessoas têm que compreender que nós temos ideias diferentes, mas temos que ceder nas nossas ideias, se outros tiverem melhores que as nossas.” (R13, p. 5)

Os Coordenadores desta escola tentam manter uma postura democrática na representação do Departamento, revelando uma grande resistência à mudança introduzida pelos normativos.

A avaliação dos docentes, sendo da responsabilidade do Coordenador, exigiu uma reflexão sobre o exercício do poder, considerando que o funcionamento do Departamento se mantém semelhante. Como refere no discurso:

“Infelizmente, com a avaliação, vou ter que repensar e refletir muito, porque me exigem que assuma esse poder que eu não queria assumir. A grande mudança é mais sentida com a avaliação. Em termos de funcionamento continuei a agir do mesmo modo e o Departamento continuou a funcionar de forma semelhante.” (R12, p. 2)

## Síntese

Na Escola do Mar a organização em Departamentos antecedeu a assinatura do contrato de autonomia.

Em ambas as escolas sentem-se constrangimentos devido ao grande número de docentes dos Departamentos e à falta de representatividade do Coordenador face aos docentes do Departamento que coordena.

Os Coordenadores da Escola do Mar não interferem na gestão financeira e administrativa. As alterações introduzidas pela autonomia contratualizada residiram no incremento do controlo dos docentes a nível pedagógico e de resultados. Nesta escola a nomeação do Coordenador não levou ao aumento da sua eficácia, na opinião dos docentes sem cargos de gestão.

No que diz respeito ao poder do Coordenador, em relação aos docentes do seu Grupo Disciplinar, na Escola do Mar, não houve perceção do aumento deste poder, provavelmente, devido ao facto de a avaliação de desempenho dos docentes ter sido deslocada para os relatores. Por outro lado, consideram que o papel do Coordenador, como controlador, não levou a uma melhoria no desempenho dos docentes. Convém lembrar que, no geral, os Coordenadores desta escola consideram que os docentes desta escola são bons profissionais, no entanto, a perceção de um número significativo de docentes é de que houve um aumento conflitos interpessoais.

Nas duas escolas os Coordenadores defendem que não “exercem” poder sobre os elementos do Departamento, no entanto, na Escola do Mar, há referência generalizada de um controlo do trabalho dos colegas e acompanhamento do mesmo, o que não é referido na Escola do Rio.

Nesta situação não se verifica uma relação de poder entre os atores restringida à relação superior-subordinado, com o uso da autoridade, assente no cumprimento de normas. Constata-se uma exploração das margens de autonomia, existindo assim, um comprometimento da organização burocrática da escola. Pode-se, assim, afirmar que a cooperação e o poder não se excluem nem são contraditórios, como considera Friedberg (1993).

Em especial na Escola do Rio é referida a tentativa de manter a democraticidade do Departamento e o respeito pela opinião dos colegas, não sendo apontadas mudanças significativas em relação à gestão sob o modelo

anterior. Esta constância de atitude reflete a vertente cultural da organização escolar, em que os valores e os costumes de uma instituição e de uma classe não são facilmente alterados. A autonomia por decreto não provoca nesta situação alterações de comportamentos, permitindo aos atores a exploração das margens de autonomia dos normativos, que lhes permitem manter a mesma posição dentro da instituição. Surgem as ‘infidelidades normativas’ (Lima, 1998b) que se contrapõem ao normativismo. Nesta escola constata-se um esforço da parte dos docentes para a manutenção de uma relação democrática entre colegas, evitando o exercício de controlo.

Em ambas as escolas o papel do Coordenador é relevante no Conselho Pedagógico e considerado como quase que exclusivo neste órgão.

## **4. DEMOCRATICIDADE**

### **4.1. Tomada de decisões**

#### **4.1.1. Escola do Mar**

O reforço das lideranças, tal como é referido no preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008, com o objetivo de criar enquadramento legal favorável a boas lideranças e lideranças eficazes, levou à criação do cargo de Diretor ao qual é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica. Ao Diretor, no sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir mais eficácia, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos Departamentos Curriculares. Todo este processo de reforço da autoridade do Diretor tem como contrapartida uma maior exigência no desempenho do cargo.

Na Escola do Mar o Diretor considera que tem uma atitude democrática, em que “todos mandam”, reconhecendo que “tem um poder ilimitado” e que poderia exercer o cargo de forma mais autoritária. Para a tomada de decisões ausculta a opinião dos colegas, como se refere em:

“O Diretor, penso que tem um poder ilimitado na escola, mas todos mandam. Se quisesse poderia ser de forma mais autoritária. Mas não há diferença. Quase todos os dias fazemos um *brain storming*, fazemos uma mini-reunião e

acertamos procedimentos. Não há diferença nem nas pessoas, que são as mesmas, nem nos procedimentos.” (M01, p. 5)

Na Escola do Mar a nomeação do Diretor, na opinião do Presidente do Conselho Geral, deveu-se essencialmente o facto de este ser já um elemento da escola com provas dadas na gestão de topo, ter sido “cumpridor das regras e das leis” e “um trabalhador a 100%”, como se constata em:

“Nesta escola, como o Diretor era o Presidente do Conselho Executivo não se notou muito, nós já conhecemos o Diretor há muitos anos e, portanto, é lógico que ele sempre foi cumpridor, cumpre as regras, as leis, é um trabalhador a 100%, 24 horas como costume dizer, e isso também foi um fator de peso para a sua eleição.” (M02, p. 7)

O Diretor da Escola do Mar referido pelo Presidente do Conselho Geral como a “Direção” tem, na sua opinião, uma atitude democrática, por determinação própria, refere então:

“A Direção é democrática, ela consulta-nos. Mas a lei permitia que o Diretor tivesse mais autoridade, na gestão, na gerência da escola poderia ser muito menos democrático, não tinha nada a coartá-lo.” (M02, p. 8)

Os Coordenadores M03 e M05 consideram que a Escola do Mar tem uma gestão aberta a novas ideias e democrática, como se verifica em:

“Mesmo a nível do acompanhamento que fazemos com os colegas, penso que é sempre mais uma ajuda de tentar resolver, estar aberta a sugestões, acho que temos uma gestão democrática. Acho que a própria gestão é uma gestão democrática, aceita ideias inovadoras, estão sempre a perguntar se há ideias inovadoras.” (M03, p. 5)

“Eu acho que a gestão desta escola é muito aberta ao empenho de qualquer professor, para além de ser Coordenador ou não ou de ter um cargo qualquer.” (M05, p. 5)

Na Escola do Mar existe uma política de responsabilização dos docentes, permitindo-se que as sugestões dos docentes cheguem à Direção. Tal como se infere das palavras do Coordenador M03:

“Acho que essa filosofia passa para os órgãos que se encontram mais abaixo, e isso é bom para que as pessoas se sintam responsabilizadas por isso. Mesmo o próprio professor pode ver que sua sugestão chegou à Direção, o que será feito através do seu Coordenador, mesmo que não seja Diretor de Turma poderá transmitir a sugestão através do Coordenador de Departamento.” (M03, p. 5)

A participação de todos os elementos da escola nas decisões do Diretor é garantida, segundo o Coordenador M03, pelos relatórios de autoavaliação em que toda a comunidade escolar está envolvida:

“O relatório que nós fazemos a nível interno, também penso que é importante pois, no final do ano, também participamos nas decisões, porque também vai ser tido em conta a informação para o ano seguinte. [...] Aí os colegas vão muitas vezes colocar em papel aquilo que fizeram, os constrangimentos e os problemas detetados, e esse relatório pode ser útil para o desencadear do ano seguinte.” (M03, p. 6)

O Conselho Pedagógico é considerado o local de eleição para a participação dos Coordenadores, havendo ainda a participação do Coordenador na resolução de problemas, sendo ouvidos pelo Diretor, como referem:

“No Conselho Pedagógico também me posso pronunciar.” (M04, p. 3)

O mesmo é ressaltado pelo Coordenador M06, salientando a grande abertura do Diretor aos problemas do Departamento:

“Além do Conselho Pedagógico, quando há algumas questões que se possam colocar sobre os colegas ou sobre as disciplinas, eu sou ouvido. Se o problema chegar ao Diretor este ouve-me relativamente a esse problema.” (M06, p. 6)

A participação do Coordenador na gestão da escola proporciona-se, segundo o Coordenador M07, em termos de sugestões para os documentos estruturantes da escola, como o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades, “no controlo das estatísticas”, “no controlo dos trabalhos dos colegas” no trabalho que desenvolve no Conselho Pedagógico” voltando a ser referido o facto de o Diretor “ouvir opiniões”, como se pode concluir de:

“O Regulamento Interno tem que ser alterado, eu dou as minhas sugestões. No Plano Anual de Atividades, o Departamento coordenado por mim apresenta muitas atividades. No controlo das estatísticas, no controlo dos trabalhos dos colegas, na receção dos meus colegas, no trabalho que desenvolve no Conselho Pedagógico, eu penso que sou uma pessoa ativa. O Diretor pede sempre que precisa de alguma coisa recorre aos Coordenadores, inclusivamente através dos relatórios. O Diretor também reúne muito connosco para trocar as ideias e pedir opinião.” (M07, p. 8)

A posição dos docentes sem cargos de gestão, relativamente ao facto de a autonomia ter potenciado o desenvolvimento de uma gestão democrática (quadro XXI, item 36) distribui-se de forma muito uniforme pelas três posições possíveis, uma percentagem de 34% consideram que houve um aumento da



democraticidade na gestão da Escola do Mar, por outro lado, 31% consideram que houve uma diminuição desta e 35% mostram-se indecisos relativamente a este item. Concluindo, apenas 34 % considera o aumento da democraticidade na escola com contrato de autonomia, o que corresponderá a experiências e vivências muito diferentes na instituição.

**Quadro XXI - Opinião relativa à gestão democrática da escola.**

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
36. A autonomia potenciou o desenvolvimento de uma gestão democrática.	19 31%	9	10	22 35%	19	2	21 34%

#### 4.1.2. Escola do Rio

Apesar do enquadramento legal vigente, o Diretor desta escola afirma tentar assegurar uma gestão democrática, referindo “o cuidado de nunca ultrapassar” os diferentes órgãos de gestão intermédia da escola, como afirma em:

“Eu acho que, apesar de tudo, que tenho tentado que haja uma democracia instituída, concretamente, eu diria que tenho tido o cuidado de nunca ultrapassar os órgãos que têm um papel importante na escola.” (R09, p. 2)

A abertura a sugestões do Diretor da Escola do Rio é referida pelo Coordenador R11 como “em que posso apresentar as minhas sugestões em reuniões” considerando que o Diretor “tem uma posição de grande abertura” em relação a sugestões sobre o funcionamento da escola, como se infere das palavras do Coordenador:

“Há também o contacto direto com o Diretor, em que posso apresentar as minhas sugestões em reuniões na maior parte das vezes informais. O Diretor tem uma posição de grande abertura em relação a todas as sugestões da comunidade educativa. O relatório da coordenação também tem sugestões de melhoria. (R11, p. 6)

Ao nível do Conselho Geral na Escola do Rio os conselheiros, segundo o seu Presidente, têm toda a liberdade para colocar as questões e que todos “os documentos são objeto de uma discussão prévia”, como afirma em.

“Os conselheiros têm toda a liberdade para colocar as mais variadas questões sobre aquilo que está em cima da mesa, ou seja, não se aprova nada sem uma

discussão prévia. Todos os documentos, que têm que ser obrigatoriamente aprovados pelo Conselho Geral, são objeto de uma discussão prévia. (R10, p. 6)

Na Escola do Rio, o Conselho Pedagógico é considerado democrático, reconhecendo que a liderança do Diretor o poderia tornar menos democrata, no entanto, como afirma, é orientado com diretividade, como refere o Coordenador R12:

“A democraticidade no Conselho Pedagógico mantém-se semelhante, pelo mesmo motivo que referi porque, por detrás das leis, estão pessoas. Poderia ser menos democrático, [...] Mantém-se o espírito democrático, embora haja diretividade, [...], mas acho que não há diferenças...” (R12, p. 3)

## **Síntese**

Na Escola do Rio, à semelhança da Escola do Mar, os atores escolares envolvidos consideram que o Diretor poderia ter uma atitude menos democrática, mas continua a liderar com preocupação democrática.

Entre os gestores das duas escolas é consensual que o Diretor é detentor de uma centralidade no processo de gestão, o que lhe confere um grande poder e uma grande responsabilidade.

Recorrendo a Weber (1982) poderemos considerar que o poder do Diretor nestas duas escolas se poderá classificar, em parte, como um “poder carismático”, sendo que os atores escolares reconhecem as suas qualidades, especialmente referidas entre os docentes da Escola do Mar, que referem frequentemente a sua dedicação e grande capacidade de trabalho. No entanto, teremos que admitir que detém uma parcela de um “poder racional-legal”, que lhe confere legitimidade decorrente da eleição pelo Conselho Geral, seguindo os normativos legais. Neste caso, além das competências pessoais ao nível da gestão, tem também um suporte da sua autoridade em regras e regulamentos legais, que determinam as regras de obediência, ou seja, o reconhecimento da autoridade.

Nesta escola, ao nível dos órgãos como o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico existe um funcionamento democrático.

A democraticidade, entendida como participação, manteve-se nesta escola, na perspetiva dos Coordenadores.

No caso dos docentes sem cargos de gestão, estes referem que não houve um aumento da democraticidade no processo de gestão.

Em ambas as escolas, a atitude democrática do Diretor reflete-se na auscultação das opiniões. A abertura da gestão da escola aos restantes elementos de uma equipa alargada revela uma continuação de práticas e valores pré-existent.

Nesta situação ultrapassa-se a racionalidade burocrática da organização (Estevão, 1998) observando-se “coligações de interesse”, entre o Diretor e os gestores intermédios, apesar de terem preocupações diferentes decorrentes dos cargos que ocupam.

Retomando a perspectiva de Silva (2004) poderemos constatar a vertente política da organização, na medida em que na escola existe um grupo liderado pelo Diretor, onde se incluem os Coordenadores, que discutem, negociam e definem as regras que, posteriormente vão constituir a “ordem negociada” que vem normalizar a dinâmica escolar, sendo imposta aos elementos dos níveis hierárquicos inferiores.

Nesta escola encontra-se a metáfora da ‘escola como arena política’ na qual o Diretor envolve os gestores que com ele colaboram mais diretamente, procurando que os objetivos determinados para a Escola sejam partilhados por todos, existindo uma interajuda nas ações a desenvolver para os atingir.

Na Escola do Mar o trabalho do Diretor é partilhado com outros elementos da Direção e o exercício do cargo é democrático, em que o Diretor solicita e ouve a opinião dos Coordenadores.

## **4.2. Delegação de competências**

### **4.2.1. Escola do Mar**

A delegação de competências por parte do Diretor da Escola do Mar foi executada seguindo os critérios legais vigentes e, dado que os Coordenadores já exerciam funções antes da assinatura do contrato de autonomia, estes foram mantidos pois, apesar de “feitos” diferentes, eram todos “bons profissionais”. O Diretor faz ainda referência à necessidade de mudança do docente, no entanto,

nunca precisou de “exonerar ninguém” uma vez que todos têm cumprido as funções. Como afirma o Diretor:

“Respeitando os critérios legais que também os há, neste momento mantive os Coordenadores anteriores. (os Coordenadores) São pessoas que dão aquilo que têm à escola, alguns têm um feitio mais dócil, outros com outro feitio, mas com feitios podemos todos. Mas todos são bons profissionais. Se não são bons profissionais poderemos mudá-los, isso já aconteceu mais do que uma vez, servindo serve, não servindo altero, mas nunca precisei de exonerar ninguém.” (M01, p. 7)

“O Diretor escolhe pessoas em quem confia, e demonstraram trabalho do que ele pretende para a escola, de acordo com os objetivos da autonomia. (M04, p. 5)

A nomeação dos Coordenadores, na perspetiva dos mesmos, sendo da competência do Diretor, foi feita de forma a “escolher uma boa equipa”, em quem (o Diretor) tem confiança” e que “demonstraram um trabalho que ele pretende para a escola”, como se constata em:

“O Diretor tem de escolher a equipa com quem quer trabalhar é um direito que tem, se ele quer fazer um bom trabalho, não faz sentido escolher pessoas, em quem não tem confiança. As várias equipas têm os professores bem nomeados.” (M03, p. 8)

A escolha dos Coordenadores, na Escola do Mar, não foi feita sempre de acordo com uma personalidade consensual, referindo-se o Coordenador M05 a esta situação como “sou uma pessoa que tem muitas brigas com o Diretor”, como se infere de:

“Não vejo o facto de ser nomeada, de ser representante de um Diretor, pelo contrário eu até sou uma pessoa que tem muitas brigas com o Diretor, brigas no sentido de o confrontar muitas vezes. Até me admirei por ele me selecionar para Coordenadora.” (M05, p. 6)

Na Escola do Mar o diretor “apoia-se nas estruturas de gestão intermédia, sendo referida como “essa particularidade, vinda da personalidade do Diretor” confiando também nos Coordenadores para a gestão curricular, como é explicado pelos Coordenadores M04 e M07:

“E confiam nos Coordenadores para desempenhar a sua função, essa atitude não vem da lei, essa descentralização. O Diretor sempre pôs uma grande aposta na estrutura intermédia, essa particularidade vem da personalidade do Diretor.” (M04, p. 5)

“O Diretor, nesse aspeto, confia bastante no Coordenador que está à frente.” (M07, p. 8)

A eleição dos Coordenadores foi exclusivamente da iniciativa do Diretor, não seguindo os critérios previamente definidos pelo Conselho Pedagógico. A utilização do poder do Diretor é referida como “este Diretor sempre que tem algum poder de escola, ele não delega isso”. O que se conclui de:

“Aquilo que a autonomia lhe deu, e que efetivamente pode utilizar, ele usou como a escolha dos Coordenadores. Essa escolha foi feita logo no início. O Conselho Pedagógico aprovou logo no início os critérios de nomeação dos Coordenadores de Departamento, embora com a auscultação dos elementos do Departamento (mas isso era um pró-forma...), ele sempre teve o poder, sempre o exerceu. Acho que este Diretor sempre que tem algum poder de escolha, ele não delega isso. Ele tem que escolher a equipa. Mas isso está legislado.” (M06, p. 6)

Na Escola do Mar a nomeação do Coordenador, em alguns casos, manteve os Coordenadores já eleitos anteriormente pelos pares, o que contribuiu para a minimização de constrangimentos, como refere:

“Foi consensual, foi porque já tinha ganho em tempos de eleição. Quero dizer, já tinha sido apontado.” (M06, p. 7)

O Coordenador M04 considera que o funcionamento do Departamento decorre com normalidade, dizendo:

“Eu até costumo dizer que tenho um Departamento ótimo, não tenho qualquer constrangimento.” (M04, p. 5)

Por sua vez, o Coordenador M08, tal como o anterior, não sentiu nenhuma reação negativa à sua nomeação, apenas no plano pessoal sentiu insegurança aquando desta:

“A nível pessoal foi uma nomeação que, na altura, assustou-me um bocado, porque achei que ia ser muita coisa, principalmente no primeiro ano foi muito complicado.

Há sempre constrangimentos pois há sempre alguém que considera que poderia não ser a pessoa certa, se calhar deveria ser outra, se calhar devia-se votar, mas é evidente que essas coisas, apesar de eu ter alguma perceção disso, não passaram diretamente, não foi muito diretamente passado por mim.” (M08, p. 1)

O Coordenador M03 também não sentiu qualquer constrangimento por parte dos colegas, enfatizando o seu empenho na execução do cargo, que é cada vez mais exigente, referindo:

“Constrangimento que eu tenha notado da parte de outros, não notei, mas pelo menos sabem que eu vou fazer o meu melhor, mas pelo menos essa

determinação... eu tenho de dar o meu melhor à escola, fazer a articulação da direcção com os Directores de Turma fazer o melhor para os meus colegas e estou a aprender imenso. É algo que se colhe, é enriquecedor, sobretudo com as mudanças que têm surgido é que está cada vez mais exigente.” (M03, p. 8)

Uma situação diferente verificou-se no Departamento do Coordenador M04, em que se verificou algum desagrado relativamente à sua nomeação por parte dos colegas, considerando a situação explicada do seguinte modo:

“Senti constrangimentos pessoais, pessoas que já tinham sido Coordenadoras que não gostaram da minha nomeação, por acaso não foram muitos. Tentei fazer um trabalho muito particular e às vezes as pessoas também não gostam, não é que não gostem do trabalho [...] acha que quem esteve antes foi reconhecido, pela direcção. A direcção reconheceu o papel que as pessoas desempenham.” (M04, p. 3)

Apesar de afirmar que compreende que nem todos concordam com a sua nomeação, o Coordenador M05, não sentiu qualquer constrangimentos, como menciona em:

“A reacção é sempre a mesma, quer seja por nomeação ou por eleição, há sempre que goste e quem não goste. Se for no caso de uma eleição aqueles que votariam contra ficariam desconsolados, por acaso não senti constrangimentos.” (M05, p. 5)

No que diz respeito ao aumento da eficácia na representação dos Departamentos pelos Coordenadores, sendo estes nomeados, (quadro XXII, item 27), os docentes não apresentam uma posição consensual, havendo uma maioria pouco expressiva de 39% que consideram um aumento deste parâmetro, mas a percentagem dos que consideram que não houve melhoria é quase equivalente, sendo de 37%. A este resultado não será alheio o facto de já existir uma continuidade dos Coordenadores, antes e após a contratualização da autonomia.

**Quadro XXII - Opinião relativa à nomeação dos Coordenadores.**

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
27. A nomeação dos Coordenadores de Departamento melhorou o funcionamento do grupo departamental.	23 37%	10	13	15 24%	19	5	24 39%

#### 4.2.2. Escola do Rio

O Diretor da Escola do Rio relembra a centralidade do seu cargo e considera que todos os documentos que orientam o funcionamento da escola e de todo o processo educativo são da responsabilidade do Diretor, dizendo:

“Eu acho que quase todos os documentos são da responsabilidade do Diretor, por exemplo o Regulamento Interno, o Projeto Educativo, o Projeto Curricular, os regulamentos de funcionamento de algumas coisas, como sejam o funcionamento das aulas de apoio da sala de estudo, o funcionamento das atividades de escola, as aulas. Aquilo que é mesmo o funcionamento é da responsabilidade do Diretor.” (R09, p. 1)

Entende ainda que, mesmo nas situações em que há delegação de competências em pessoas de confiança, a responsabilidade é-lhe sempre imputada referindo-se especificamente ao processo de avaliação do pessoal docente e da avaliação do pessoal não docente, afirmando:

“Considero que a avaliação dos professores e funcionários deve ser da competência do Diretor e deve ter um acompanhamento muito próximo. Independentemente das coisas ficarem na mão das pessoas em quem o Diretor confia, mas acho que são todos da responsabilidade do Diretor.” (R09, p. 1)

O Diretor da Escola do Rio considera essencial a confiança para a delegação de competências, pelo que a escolha dos Coordenadores tem por base características como “pessoas de valor pessoal e profissional” e “pessoas sérias”, como afirma em:

“São pessoas que trabalham bem, pessoas que eu considero pessoas de valor, pessoal e profissional e são pessoas em quem eu confio. São pessoas sérias, são o princípio que eu sigo. Porque eu gosto muito de trabalhar com pessoas sérias e, portanto, é um princípio que sigo sempre.” (R09, p. 10)

O Diretor reconhece a importância dos elementos da Direção e dos Assessores no processo de gestão da instituição, que considera “cada vez está mais difícil” e que “tem que responder a muitas solicitações ao mesmo tempo”, como refere em:

“Cada vez está mais difícil fazer a gestão das escolas”. (R09, p. 3)

“O Diretor não consegue fazer em tempo real e em tempo útil e com a perfeição que as pessoas, às vezes, conseguem, porque têm mais tempo. Por outro lado, há uma questão relativamente ao Diretor, que é tem que responder a muitas solicitações ao mesmo tempo, tem alguma dificuldade em fazer todas as coisas

bem, eu, nesse aspeto acho isso, de certa maneira tem que se apoiar nos assessores, nos elementos da direção” (R09, p. 1)

A gestão dos alunos da Escola do Mar encontra-se, em grande parte, delegada nos Diretores de Turma, contando com o grande apoio dos serviços administrativos em termos de gestão do currículo dos alunos, resumindo-se a proximidade do Diretor aos alunos com percursos curriculares menos convencionais, como explica em:

“A gestão direta dos alunos acaba por não se fazer só através de entrepostas pessoas, como sejam, por exemplo, os Diretores de Turma, como já tinha dito, mas também da secretaria que, em termos curriculares, acaba por ser muito mais através da secretaria. [...] Há alguma proximidade minha, concretamente, para os alunos que têm percursos menos, digamos comuns, ... não é comuns...como diria, menos normais... têm um percurso menos normal.” (R09, p. 1)

Estando a gestão dos alunos delegada nos Diretores de Turma, a nomeação destes pelo diretor segue a lei, escolhendo um docente entre os docentes da turma. A seleção do docente deverá ter em conta o perfil da turma considerando que como afirma o Coordenador R11:

“O funcionamento das turmas principalmente em termos disciplinares, na minha opinião, reflete muito o tipo de Diretor de Turma. Isto acontece não só no ensino básico, mas também nos cursos do ensino secundário. A escolha do Diretor de Turma deve ter em conta o perfil da turma, para que a relação seja a mais frutuosa possível. Na minha opinião, uma turma problemática poderá melhorar muito o seu desempenho com o Diretor de Turma adequado.” (R11, p. 3)

Quanto à nomeação dos Coordenadores é reconhecida como levando à perda de legitimidade para o exercício do cargo, isto na opinião do Coordenador R16 que, no entanto, não discorda completamente da nomeação:

“Antes era eleita de entre alguns colegas os dinamizadores dos projetos. É muito mais confortável ser eleita, a pessoa saber que foi eleita, ser escolhida por alguém, embora ache que, na eleição há 50% de honestidade e outros 50 % não. Não fico completamente relutante, pelo facto de uma pessoa, que tem uma visão diferente da minha e que conheça melhor as pessoas da escola, nomeie, que tenha essa responsabilidade.” (R16, p. 2)

Por outro lado, o coordenar R14 considera que a nomeação “põe em causa a democraticidade”, como diz:

“O facto de não ser representante do Departamento, se fosse eleita seriam os colegas todos que davam a sua opinião sobre um cargo que é atribuído a uma pessoa, assim não, a nomeação põe em causa a democraticidade de todo o processo, pessoalmente preferia a eleição. (R14, p. 2)



A nomeação dos Coordenadores pelo Diretor não introduziu grandes modificações no funcionamento dos órgãos, referindo-se o Coordenador R12 como “a atitude deles não mudou”, damo-nos bem como dantes”. O que se constata em:

“Eu não me sinto tão bem, porque antes, quando fui escolhida entre os colegas, por eleição e agora por nomeação é diferente. A atitude deles não mudou muito, na medida em que já trabalhamos há mais tempo juntos. Pelo menos não notei grande diferença. Damo-nos bem como dantes.” (R12, p. 2)

A nomeação do Coordenador R16 foi aceite pelos docentes não sentindo quaisquer constrangimentos. O que se depreende de:

“Claro que a nível de docentes, quando uma pessoa é nomeada, há sempre uma certa fricção, porque é que uma pessoa foi nomeada e não outra, e eu gosto de coisas claras. Aqui na escola, não sei se as pessoas pensam isso, mas nunca senti. Também não sou completamente contra a nomeação. Se é uma pessoa honesta nas escolhas que faz, se calhar, vai fazer uma melhor escolha, em pessoas que confia. E não noutros em que a gestão não confie.” (R16, p. 3)

Na Escola do Rio o Coordenador R11 sentiu constrangimentos relativamente ao exercício do cargo, que foram minorados com a experiência prévia de coordenação e o apoio do Diretor, como afirma:

“Os constrangimentos foram principalmente para mim, pois foi um desafio de grandes dimensões e sempre tive a tendência para melhorar o que me era legado (o que não quer dizer que não estivesse em estruturado) tive muito trabalho, principalmente no 1º ano, mas tive sempre a ajuda da direção.” (R11, p. 8)

## **Síntese**

A delegação de competências nas duas escolas não apresentou diferenças significativas, resumindo-se ao cumprimento das determinações legais sendo que os docentes foram escolhidos de acordo com o critério do profissionalismo dos mesmos.

Analisando o processo de delegação de competências numa perspetiva burocrática procura-se a “prevalência da impessoalidade, na qual os Diretores fariam as nomeações tendo em conta a formação académica e as competências profissionais do docente. No entanto, deparamo-nos com uma situação bem diferente, em que são privilegiadas características da personalidade dos

mesmos. Esta situação é particularmente evidente na Escola do Rio em que os Coordenadores nomeados são “pessoas (...) de valor pessoal e profissional e são pessoas em quem confio” (R09, p. 10). Mais uma vez se aplica a metáfora da ‘escola como agência cultural’ em que a cultura da escola e os valores dos docentes são fundamentais em processos como este.

Na Escola do Mar a competência é considerada mais importante que o temperamento e a escolha contempla a formação de uma boa equipa que já era conhecida anteriormente no desempenho dos cargos. Nesta escola os critérios que tinham sido aprovados no Conselho Pedagógico para a escolha de Coordenadores não foram tidos em conta, isto é, o Diretor não abdicou do seu poder na escolha dos seus colaboradores.

Nas duas escolas a nomeação dos Coordenadores não provocou constrangimentos nestes, relativamente aos colegas, não havendo alterações no trabalho de coordenação, no entanto, a melhoria do funcionamento dos Departamentos com Coordenadores nomeados não foi visível para a maioria dos docentes.

Os constrangimentos apontados pelos Coordenadores prendem-se com as dificuldades inerentes ao desempenho dos cargos.

Em ambas as escolas o Diretor suporta a sua atuação nos Coordenadores, em especial, na gestão dos alunos, quer ao nível pedagógico quer ao nível curricular.

## **5. GESTÃO DE PROCESSOS**

### **5.1. Turmas**

#### **5.1.1. Escola do Mar**

A aceitação de alunos pela Escola do Mar, segundo o Diretor, segue as regras das outras instituições públicas. O contrato de autonomia não permite a seleção de alunos por parte da escola, pois esta está integrada na rede escolar. Apenas há seriação dos alunos para o concurso profissional, como afirma em:

“Os alunos escolhem a escola e são aceites. No entanto, a nossa experiência mostrou-nos, concretamente e para os cursos profissionais, que não é bom que aceitemos alunos tal como eles nos solicitam, ou seja, é bom, que pelo menos nessas circunstâncias exista uma seleção de acordo com as suas características e gostos pessoais. Nessas há uma seriação à partida.” (M01, p. 13)

A inexistência de seleção de alunos é confirmada também pelo Presidente do Conselho Geral, aos quais se refere como “matéria-prima”, em:

“Sabemos perfeitamente que a matéria-prima na nossa escola é os alunos, nós recebemos todos os alunos. Isto não se trata de ensino particular e nem todos os anos os alunos são tão bons.” (M02, p. 6)

O Coordenador M05 reforça mais uma vez, a inexistência de seleção dos alunos nesta escola, pois acolhe alunos de diferentes meios sociais, que se têm integrado muito bem, como refere em:

“É uma escola aberta a todos os alunos, um aluno de um ambiente rural consegue ter o mesmo ou mais sucesso do que o aluno mais urbano. Nunca os alunos se sentem postos de parte, até pelo contrário. A parte dos alunos funciona muito bem e os alunos acabam mesmo por se integrar bem aqui.” (M05, p. 3)

Nesta escola também se verifica grande heterogeneidade de alunos, como reforça o Diretor, pois é uma instituição pública. Como se vê em:

“Nós recebemos todos os alunos, isto não se trata de ensino particular, e nem todos os anos os alunos são tão bons.” (M02, p. 6)

Os critérios para a constituição de turmas que se encontram publicados na página da escola na *internet*, na opinião do diretor “não constituem uma política para a construção de turmas” e, como tal, no caso de admissão de alunos, a constituição de turmas é semelhante à das outras escolas, como afirma em:

“Vou-lhe ser franco não temos nenhuma política para a construção de turma, talvez devêssemos ter.” “Não há seleção de alunos.” “A constituição das turmas segue os mesmos critérios em relação à legislação.” (M01, p. 8)

“Não poderemos recusar turmas que não caibam noutra escola.” (M01, p. 2)

O Coordenador M07 considera, tal como os elementos anteriores, que não há seleção de alunos. No entanto, o tipo de oferta formativa promove uma seleção indireta. Sendo esta, na sua opinião, muito positiva, como afirma em:

“Não seleciona diretamente, mas para aqui só vêm os alunos que pretendem estes cursos. Esta seleção não é negativa, estou a dizer é que extremamente positiva.” (M07, p. 4)

Os alunos da Escola do Mar têm, no parecer do Coordenador M07, um perfil muito especial, mesmo os dos cursos profissionais “poderiam quase estar num curso científico-humanístico”. Como se infere das palavras do Coordenador:

“A nossa escola teria de dar uma volta de 360° para a adaptação [...] até mesmo os alunos dos cursos profissionais têm um perfil (diferente). No ano passado estive nas PAP( provas de aptidão pedagógica) como Júri, e realmente os nossos alunos dos profissionais são “meninos”, são alunos com algum perfil, que quase poderiam estar no prosseguimento de estudos.” (M07, p. 4)

Estando os objetivos do contrato de autonomia presentes nas metas das atividades desenvolvidas pela escola. Uma das melhorias significativas, segundo Presidente do Conselho Geral, foi ao nível dos apoios educativos, tendo sido importante para o sucesso do contrato, tal como se depreende do seu discurso:

“O nosso apoio educativo foi algo que melhorou, foi também uma medida que contribuiu para a autonomia desta escola, e um certo sucesso do contrato em relação aos objetivos.” (M02: p. 1)

Na opinião do Coordenador M07, após a assinatura do contrato de autonomia os docentes preocupam-se mais com o sucesso dos alunos, evitando o abandono escolar, pois o professor tem que mostrar a evolução do aluno através da constante monitorização dos resultados:

“Antes havia pessoas que não se preocupavam tanto com os alunos, havia professores que davam muitas negativas, não se preocupando com o sucesso dos alunos, levando ao abandono. Agora ninguém faz isso, o professor tem que mostrar a evolução do aluno, as estratégias. O que eu estou a dizer que há um empenho e há um esforço acrescido para que o aluno não abandone.” (M07, p. 6)

O mesmo Coordenador considera que a redução da taxa de abandono e a melhoria dos resultados escolares se deveu especialmente ao reforço do apoio escolar, apresentando uma opinião muito positiva relativamente aos docentes da escola, afirmando:

“Nós temos uns patamares, tem que haver uma redução da taxa de abandono e melhoria da taxa de sucesso, com o reforço do apoio. Eu digo sempre aos nossos alunos, eles não precisam de “explicações”, claro que para atingir as positivas. Lógico, quem quer ir mais longe poderá ter “explicações”. Para mim é o que escola pode dar melhor, que são os seus professores, aí sim notou-se uma diferença muito grande.” (M07, p. 6)

O Coordenador M06 ressalta também os apoios educativos que aumentaram em qualidade e em quantidade, explicando que “muitas vezes é quase individualizado”, sendo integrado no horário do aluno e do professor”, como explica o Coordenador M06:

“Tem-se atribuído isso (melhoria dos resultados) a um alargamento dos apoios educativos. De facto, nós temos aqui, muito apoio educativo. Por tudo e por nada o aluno é encaminhado para o apoio educativo, e o apoio educativo é muitas vezes quase individualizado. Nas reuniões de avaliação é indicado o aluno A, B e C e esse apoio é logo integrado no horário do aluno e do professor. O aluno normalmente é entregue ao professor da disciplina.” (M06, p. 2)

No entanto, nem todos os Coordenadores consideram a melhoria dos resultados uma consequência direta do contrato de autonomia, como se infere do discurso do Coordenador M06:

“Se a escola consegue fazer isso (melhoria dos resultados), até nas entradas nos cursos mais difíceis, com médias mais elevadas, como Medicina, etc., tem-se conseguido um bom número de candidatos. Mas se isso é resultado da autonomia? Ninguém pode responder a isso.” (M06, p. 4)

Outra estratégia utilizada para a melhoria dos resultados, segundo o Coordenador M06, passou pela alteração dos critérios de avaliação, para que nunca sejam permitidas classificações abaixo das classificações obtidas nos testes escritos de avaliação. Foi ainda criado o “instrumento complementar” que contempla outras vertentes de avaliação, beneficiando os resultados, como explica o Coordenador:

“Não questiono, mas acho que deviam ser feitos estudos sobre os critérios de avaliação. Abaixo das classificações dos testes escritos o aluno nunca pode ter. Nos nossos critérios as notas do final do período, não pode baixar das notas dos testes. Ele pode ter muito mau comportamento e isso não altera nada. Mas, para além disso, existem os instrumentos complementares, esses servirão para atingir os 20%, e servirão sempre para subir a nota. E isso, o que acontece, o aluno bom, que tira 17, 18 ou 19 não vai beneficiar deste instrumento complementar, mas o aluno que tira 8 ou 9 está sempre a beneficiar, vai-lhe melhorar a nota, vai facilmente para o 11, essas notas ficam mais altas. (M06, p. 3)

No que diz respeito aos docentes sem cargos de gestão, quando inquiridos em relação aos apoios, obtivemos os resultados traduzidos no quadro XXIII. Uma percentagem muito significativa dos docentes inquiridos considera que, quanto a aspetos relacionados com a criação de novas estruturas de apoio e de orientação, o aumento da frequência do apoio lecionado, a amplificação da

eficácia dos mesmos e a forma eficaz como chegam aos alunos (quadro XXIII, itens 6, 11, 12 e 13) apresentam uma percentagem de concordância entre 68% e 74%.

Em relação ao aumento da frequência com que dão apoio aos alunos, 23% não concordam com o item, o que indica, como era espectável, que nem todos os docentes lecionam modalidades de apoio.

**Quadro XXIII - Opinião relativa aos apoios educativos**

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
6. Foram criadas novas estruturas de apoio e de orientação dos alunos.	9 15%	1	8	7 12%	29	15	44 73%
11. Considero que dou apoio aos alunos com mais frequência.	14 23%	5	9	6 10%	26	16	42 68%
12. Aumentou a possibilidade de apoio educativo eficaz para os alunos.	9 15%	3	6	8 13%	30	15	45 73%
13. Os apoios educativos chegam eficazmente aos alunos.	4 6%	0	4	12 19%	30	16	46 74%

O apoio aos alunos nesta escola não se resume ao apoio pedagógico acrescido, lecionado pelos docentes, mas também, pelo serviço de Psicologia e é reforçado por um assistente social contratado pela escola, como refere:

“Temos um psicólogo com um estagiário. O facto de termos um serviço de psicologia com grande disponibilidade. Temos muitos professores para o apoio. Temos um assistente social, os alunos estão constantemente apoiados. O assistente social é mesmo funcionário da escola.” (M07, p. 4)

Foi notório um aumento significativo na articulação entre o Serviço de Psicologia e Orientação e o Apoio Educativo, com o trabalho da Direção de Turma, como refere o Coordenador M03:

“Eu acho que temos vindo sempre a melhorar o trabalho da direcção de turma, sem dúvida que isso se nota. Noto a nível da articulação de todas as estruturas que nós temos. Acho que há um trabalho de maior envolvimento, de participação. Estou a pensar: nós, o serviço de psicologia e orientação, o núcleo de apoio educativo. Há cada vez mais um trabalho que não é só feito pelo Diretor de Turma, mas em cooperação, tem-se otimizado muito.” (M03, p. 2)

O facto de nesta escola não ter havido diminuição da capacidade de auxiliar os alunos nos apoios, quer ao nível da assistência social, quer no ensino especial, é apontado como uma vantagem do contrato de autonomia pelo Coordenador M07:

“Nos apoios podemos falar de sucesso pois, além do dinheiro para os apoios, também temos flexibilidade no número de horas.

Temos o assistente social, o professor do ensino especial, (outra coisa que a autonomia nos trouxe). Eu reparei que muitas escolas estavam a perder a capacidade de auxiliar os alunos do ensino especial, uma vez que mudou a legislação, mas na nossa escola continuam a ser completamente apoiados.” (M07, p. 4)

Não poderemos de deixar de salientar o entusiasmo dos docentes com cargos de gestão no processo implementado para a melhoria dos resultados escolares, sendo este um dos objetivos do contrato de autonomia.

### **5.1.2. Escola do Rio**

Na Escola do Rio, os critérios de constituição de turmas estão disponíveis na página da escola na *internet*, integrados no Projeto Curricular de Escola, de 2009.

O Diretor da Escola do Rio afirma que não há seleção de alunos, no entanto, nos cursos profissionais houve necessidade de se introduzir uma entrevista, para uma orientação mais consciente da escolha dos alunos, como refere o seu Diretor:

“Não, os alunos escolhem a escola e são aceites. No entanto, a nossa experiência mostrou-nos, concretamente e para os cursos profissionais, não é bom que nós aceitemos alunos tal como eles nos solicitem. (...) é necessário que exista uma seleção de acordo com as suas características e gostos pessoais. Nessas há uma seriação à partida.” (R09, p. 13)

“Concretamente introduzimos no ano anterior uma nova vertente, que é a da entrevista dos alunos em função da sua opção por cursos profissionais, para tentar logo à partida orientá-los melhor para a escolha do curso profissional para o qual eles estarão mais adaptados.

Nos outros cursos nós deixamos livremente os alunos, embora sejam acompanhados no primeiro período. Isso é sempre verificado pelo Diretor de Turma e pelos professores, e nestes últimos anos, também pela Psicóloga, que (...) em função dos aspetos que o Diretor de Turma vai introduzindo na discussão, um ou outro aluno é reorientado.” (R09, p. 14)

Quanto aos critérios de formação de turmas o Diretor da Escola do Rio considera importante a diversidade de experiências na formação dos alunos, em que os alunos que vêm da mesma Escola não devem ser mantidos na totalidade na mesma turma.

“A escola tem definido critérios, como é evidente. Esses critérios passam por um princípio que, se calhar, até não estará muito expresso, mas que é um princípio, que pelo menos eu considero importante, que é na formação dos alunos, a diversidade de experiências a que eles são submetidos, só pode formá-los bem. [...]. A diversidade de contactos, com pessoas diferentes, professores diferentes, realidades diferentes, isso é que faz crescer em termos de conhecimento cada cidadão. [...] As turmas devem ser feitas de maneira diversificada em termos de escola e turma de origem”. (R09, p. 14)

Como se depreende das palavras do Diretor, anteriormente citadas, existe uma preocupação na diversidade de contactos dos alunos, não só em termos de contacto com alunos de diferentes origens quer sociais, quer políticas e mesmo financeiras. Defende também que o contacto com professores diferentes proporcionaria um leque de experiências maior. No entanto, é de salientar que nesta escola existe um critério na elaboração de horários que respeita à continuidade das turmas para determinado docente, o que não corresponde ao ideal defendido pelo Diretor:

“Também acho que é importante, que as turmas tenham alunos, com diferentes características, até de origem social, até de origem eventualmente política, de origem financeira também, é importante que assim seja. Também acho importante, que nas turmas existam os alunos bons e maus, porque os alunos aprendem uns com os outros. Este é um princípio que temos seguido na constituição das turmas. As suas escolhas nos cursos que querem seguir.” (R09, p. 14)

Na Escola do Rio a elaboração das turmas, de acordo com os critérios do Conselho Pedagógico, é assegurada pelo Coordenador dos Diretores de Turma, mas da responsabilidade do Diretor. Como este afirma em:

“Sou ainda responsável pela elaboração de turmas da escola, sendo ajudada por professores que me ajudam na organização burocrática dos alunos. Claro que a elaboração das turmas respeita os critérios definidos em Conselho Pedagógico. As turmas, depois de elaboradas, só são publicitadas após a verificação por parte do Diretor.” (R11, p. 6)

Na Escola do Rio o Diretor de Turma é um elemento essencial na transmissão da informação aos encarregados de educação relativamente ao percurso escolar dos alunos, dado que nesta escola o nível de escolaridade destes é bastante elementar, tal como afirma o Diretor.

“O Diretor de Turma é importante na elucidação dos encarregados de educação sobre o percurso escolar do aluno, as médias, o mecanismo de acesso ao ensino superior, as saídas profissionais. Pois não nos podemos esquecer que os pais dos nossos alunos têm um grau de escolaridade baixo, cerca de metade



dos encarregados de educação têm a 4ª classe antiga e muitos poucos tiveram frequência universitária. Isto faz com que os nossos alunos não tenham muita informação sobre o assunto.” (R11, p. 8)

Na Escola do Rio a orientação vocacional é muito solicitada o que se pode justificar pelo nível económico dos alunos desta escola, como afirma o Coordenador R11:

“Na nossa escola o nível económico não é muito elevado, por isso os alunos precisam mesmo da orientação levada a cabo na escola, pois não têm recursos para pagar um serviço deste género no exterior.” (R11, p. 4)

As escolhas desadequadas dos alunos nos cursos pretendidos na Escola do Rio exigem do Diretor de Turma e do Serviço de Psicologia um trabalho acrescido na reorientação do percurso escolar dos alunos, pois nesta escola há uma grande variedade de cursos profissionais, como é referido no discurso do Coordenador:

“Um trabalho muito importante levado a cabo na escola é a reorientação do percurso escolar dos alunos na escola, que é feito em conjunto pelo Diretor de Turma e a Psicóloga. Como sabe, na nossa escola existe uma grande oferta de cursos profissionais que, por vezes, podem ser uma saída para alunos que não se sentem bem nos cursos Científicos-Humanísticos e que têm muitas dificuldades nesses cursos.” (R11, p. 4)

## **Síntese**

Nas duas escolas do estudo não existem critérios de seleção de alunos a não ser os que decorrem da própria oferta formativa, seguindo ambas os normativos das restantes escolas públicas.

Na Escola do Mar a oferta formativa restringe-se essencialmente a cursos Científico-Humanísticos o que diferencia o tipo de alunos que a frequentam relativamente à Escola do Rio, tendo uma vasta oferta de cursos profissionais.

A Escola do Mar, na opinião dos seus gestores, investiu fortemente nos apoios educativos promovendo a sua melhoria.

No sentido de melhorar as classificações foi criada uma modalidade de avaliação “complementar” em que o resultado do trabalho dos alunos pode influenciar, apenas positivamente, a classificação dos mesmos.

## 5.2. Horários

### 5.2.1. Escola do Mar

O estabelecimento dos critérios e a elaboração dos horários são referidos, pelo Diretor da Escola do Mar como seguindo “as regras gerais”, mas considera que tem mais autonomia no estabelecimento de critérios de elaboração dos mesmos. Tal como afirma:

“Na organização dos serviços de elaboração dos horários nós, embora sigamos as regras gerais para a distribuição de serviço, temos mais autonomia no estabelecimento de critérios.” (M01, p. 1)

Quanto à qualidade dos horários, o Coordenador de Departamento da Escola do Mar considera que os horários pioraram, no entanto esta situação não é atribuída ao contrato de autonomia, tal como refere:

“Na perspetiva do Departamento as pessoas acham que piorou, pois é preciso conciliar, mas isso não tem a ver com a autonomia, tem a ver com a rentabilização, tem a ver com a distribuição horária, tem a ver com os créditos que a escola tem para distribuir, tem a ver com uma série de variáveis.” (M04, p. 5)

Este Coordenador afirma que os horários se tornaram menos favoráveis para os docentes, como consequência da redução dos créditos horários. Considera ainda, o que designa de “não ter que trabalhar muito para a escola” vigente no anterior modelo de gestão e que os docentes tinham horários muito reduzidos. Como esclarece em:

“Os professores mais antigos diziam que antigamente é que era bom, pois o professor vinha dava as suas aulas e ia-se embora, não tinha que trabalhar muito para a escola. Aqueles professores, os que tinham horários muito curtos, vinham dar as aulas e iam embora, era uma fêria. Agora não, exige-se do professor que intervenha...” (M04, p. 5)

Nesta perspetiva, o trabalho exigido aos docentes na Escola do Mar, e nas escolas em geral, exige uma maior intervenção dos mesmos.

A opinião acerca dos horários não é partilhada por todos os Coordenadores, no caso de M06, não considera que tenham existido mudanças no horários, como afirma em:

“Os horários continuaram na mesma, não acho que haja diferença entre as escolas, que eu conheça.” (M06, p. 7)

O Coordenador M05 afirma que a Escola do Mar proporciona aos docentes horários mais favoráveis, em que os docentes não têm que estar tantas horas de permanência na escola. Dizendo:

“ (tempo de permanência na escola) Para estarmos a assinar papeis ou estar na sala de estudo a fazer de conta que se atende alunos e que se está a preparar aulas. Então para isso preparo-as em casa, onde tenho os meus livros todos, em que nenhuma escola do país tem as condições que considero ideais para fazer o meu trabalho.” (M05, p. 7)

Este Coordenador aponta desvantagens ao tempo passado na escola em atividades não letivas, fazendo referência negativa ao tempo dedicado ao apoio aos alunos e à falta de tempo para a preparação das aulas. Como se infere de:

“A nossa escola tem uma vantagem em relação às outras escolas, os nossos horários tem 25 horas de presença na escola, ao contrário das outras escolas da vizinhança.” (M05, p. 7)

### **5.2.2. Escola do Rio**

Comparando a gestão sob o modelo anterior o Coordenador R13, considera que o interesse dos alunos se sobrepõe aos dos professores. Como se conclui do discurso do Coordenador R13 e R12:

“Eram construídos (os horários) com base no interesse do professor e os interesses dos alunos eram postos de parte.” (R13, p. 7)

“Não acho que haja diferença. Tem havido uma preocupação de fazer bons horários para os alunos. Parece-me que é essa a orientação que é dada às pessoas que fazem horários. Também há preocupação em fazer, dentro do possível, horários que satisfaçam os professores.” (R12, p. 3)

Como alteração pela negativa, o Coordenador R13 apresenta o facto de os horários terem maior carga horária na escola, diminuindo “o tempo de trabalho individual”, acrescido da diminuição das reduções, o que leva aos docentes a “trabalhar para além do seu tempo letivo”. O Coordenador R14 refere também a falta de tempo para a preparação das atividades letivas, mencionando especificamente os horários mistos nos quais “a qualidade de ensino piora”. Como referem em:

“Dado que temos que ter maior carga de horário na escola, retira-nos um tempo de trabalho individual que necessitávamos. Cria também problemas, porque há pessoas que não podem ter mais reduções, há colegas a trabalhar para além do seu tempo, e como não pode ser reduzida na sua carga letiva. Eu vejo que o novo regime limita mais a distribuição da carga horária.” (R13, p. 7)

“A diferença reside na obrigatoriedade de cumprir as horas de preparação de aulas na escola, o R79, (redução por tempo de carreira), que anteriormente não se tinham que passar aqui. Em termos de horários, a alteração foi substancial, os horários passaram a mistos, quando antes só eram de manhã ou de tarde. Com os horários mistos a qualidade de ensino piora, pois os professores não têm tempo para preparar as aulas e, portanto, este é um aspeto muito negativo.” (R14, p. 3)

A maior carga horária de permanência na escola é também considerada uma desvantagem do novo modelo de gestão, pelo Coordenador R12, que sublinha esta perspetiva:

“Mas os horários agora fazem-nos ficar na escola o tempo inteiro, o que estaria teoricamente bem, ... estava bem, era um bom conceito, porém nós não temos as condições para desempenhar todas as nossas tarefas na escola e dentro da área que nos distribuem.... Os tempos que ficamos na escola não chegam, de modo nenhum, [...] para desempenhar as nossas tarefas.” (R12, p. 3)

Nesta escola existem docentes muito comprometidos com o sucesso dos alunos, que trabalham dando apoio para além do seu horário, como refere o Coordenador R13:

“Flexibilização da ocupação dos tempos não letivos: “Nalgumas situações dá, noutras não dá. Alguns colegas têm cargos ou funções, têm horas para apoiar alunos. Há outros que o fazem fora do tempo letivo, são voluntários, são aqueles que estão muito comprometidos com os seus alunos.” (R13, p. 7)

Na Escola do Rio o Coordenador R14 considera que os horários estão bem-feitos e foram elaborados tentando minorar os constrangimentos provocados pela legislação. O que se infere de:

“Na nossa escola a organização dos horários está bem-feita, pois responde de certo modo às necessidades do corpo docente, de forma a minorar um bocado esses constrangimentos todos. Não me parece que o novo decreto desse mais autonomia à escola na elaboração de horários. Esta escola deu a volta muito bem, tentando elaborar horários que não viessem prejudicar muito o trabalho dos professores. Penso que nas outras escolas os professores podem estar sobrecarregados com trabalho na escola.” (R14, p. 3)

## Síntese

À semelhança do que se verifica na constituição de turmas, nas duas escolas em estudo, são seguidos os normativos legais. No entanto, na Escola do Mar, o Diretor afirma que existe maior autonomia no estabelecimento de critérios de elaboração das mesmas.

Nas duas escolas os Coordenadores consideram que o novo modelo de gestão sobrecarregou os horários dos docentes, exigindo uma maior participação dos mesmos na instituição em atividades não letivas, consequentemente, o tempo dedicado à preparação de atividades letivas tornou-se escasso.

Na Escola do Mar, relativamente às escolas da região, os docentes permanecem menos horas na escola.

Nas duas escolas o processo de gestão dos horários é muito semelhante, as margens de autonomia são praticamente inexistentes, sendo todas as regras definidas em portarias e, posteriormente, detalhadas em ofícios-circulares, que chegam à instituição de ensino, durante o terceiro período. É de realçar que a organização das turmas só pode ser apresentada à comunidade escolar após a aprovação da Administração Central.

A escola secundária é, por tradição, uma organização cujas decisões se concentram no centro político e administrativo. O Ministério da Educação regulamenta fortemente todas as atividades de gestão, justificando o formalismo das decisões tomadas, as hierarquias bem definidas e fortemente centralizadas. Todos os procedimentos são registados em documentos escritos e/ou em plataformas informáticas, concebidas centralmente para a recolha de dados e o exercício de um controlo eficaz. Num sistema assim constituído é muito difícil vislumbrar margens de autonomia que permitam assumir objetivos próprios da instituição.

Ao nível dos horários, acontecendo o mesmo com a constituição das turmas, as escolas têm uma atuação muito semelhante, apresentam como grande diferença as preferências dos alunos que as procuram, o que condiciona, segundo os gestores, a oferta formativa disponibilizada.

Observando o Regulamento Interno das duas escolas verifica-se uma grande fidelidade aos normativos legais que se reflete numa grande semelhança entre os documentos das duas instituições.

As margens de autonomia são muito estreitas neste campo da gestão escolar, dado serem escolas do serviço público e terem que aceitar alunos com diferentes níveis de competências adquiridas e diferentes níveis de motivação.

A autonomia decretada e implementada na Escola do Rio e contratualizada na Escola do Mar demonstra no plano destes processos de gestão uma autonomia como “técnica de gestão” (Lima 2003: 151) potenciando o poder regulador, despolitizando e instrumentalizando as restritas margens de autonomia.

### **5.3. Oferta formativa**

#### **5.3.1. Escola do Mar**

A oferta formativa disponibilizada pela Escola do Mar é, segundo o Diretor, direcionada para o interesse dos alunos, encontrando-se já numa fase de fixação de currículos, sendo estes currículos os mais procurados pelos alunos, com refere em:

“O que a escola faz é definido, a escola escolhe as disciplinas de opção, a escola define caminhos, a escola oferece algumas disciplinas, que considere adequadas para aquele tipo de curso.”

“Não temos como maior preocupação o corpo docente, nós preocupamo-nos com os alunos, por exemplo oferecemos Inglês no 12º ano, porque achamos que é fundamental, a língua estrangeira é fundamental. Outras não oferecemos, porque há anos que escolhem outros não. Começamos a fixar currículos.” (M01, p. 8)

Esta escola apresenta maior autonomia na oferta dos cursos em que a tutela “não pode impor a abertura de mais cursos profissionais”, como se depreende da seguinte afirmação do Diretor:

“Não nos podem impor a abertura de mais cursos profissionais, ao contrário das outras escolas que podem sofrer imposições dos superiores para abrirem outros cursos.” (M01, p. 2)

Uma vantagem evidente do contrato de autonomia é a possibilidade de gerir o tipo de cursos a disponibilizar à comunidade. Os objetivos desta instituição, como se depreende das palavras dos seus gestores, não passam por um investimento significativo nos cursos profissionais.

A diminuta oferta de cursos profissionais na Escola do Mar é justificada pelo Diretor na medida em que, como afirma em:

“Porque esta escola é, essencialmente, uma escola vocacionada para prosseguimento de estudos. (M01, p. 2)

Continuando a justificação do tipo de escola que é, com forte tradição liceal, o Diretor considera que, se a maioria dos alunos que procuram a escola pretendem prosseguimento de estudos, não faz sentido oferecer mais cursos profissionais, dizendo:

“Mais de 95% dos alunos que a procuram pretendem prosseguir estudos. Não seria lógico barrar a entrada a estes alunos e abrir cursos para alunos que nem sequer nos procuram. Na conjuntura atual haverá sempre alunos que preferem prosseguir estudos, é uma escola historicamente vocacionada para cursos de prosseguimento de estudos.” (M01, p. 2)

O Coordenador M05 considera que uma escola com predomínio de cursos científicos-humanísticos não é compatível com os cursos profissionais, considera que a preparação dos alunos para os cursos profissionais penaliza os alunos que pretendem ingressar no ensino superior. Como refere em:

“Há sempre o problema, o aluno que não está virado para o prosseguimento de estudos e o aluno que quer (prosseguimento de estudos). O que é melhor? A escola trabalhar para o aluno que pretende prosseguir estudos ou para o aluno que não quer? [...]. Se a escola se dedicar aqueles alunos que não querem prosseguir estudos e que têm que fazer o mínimo, para ter o ensino secundário completo, está a cortar as pernas aos alunos que pretendam prosseguir estudos. (M05, p. 4)

O mesmo Coordenador considera que os cursos profissionais proporcionam uma preparação muito deficitária aos alunos, uma vez que existem cursos profissionais sem qualidade, o que é referido no discurso da docente:

“Nesta escola só há um curso profissional, portanto, é uma escola virada para prosseguimentos de estudos, é uma escola onde há imensos alunos que se preocupam em prosseguir estudos, não quer dizer que todos vão. Mas os alunos que completam o 12º ano “normal” conseguem ir trabalhar, exatamente como os que fazem o profissional. Mais... sabem ler e escrever melhor, que é uma

vantagem que as pessoas, neste momento, não lhe atribuem. Essa história dos cursos profissionais (eu sei que sou vista como racista, mas eu não me importo)... é racismo de quem promove cursos profissionais sem qualidade, porque há realmente cursos profissionais com qualidade.” (M05, p. 4)

A posição do Coordenador, anteriormente referido, demonstra parcialmente a posição dos docentes da escola e permite o entendimento de uma escola apenas com um curso profissional. A Escola do Mar é uma escola tradicionalmente do tipo liceal, o que justifica a sua organização, como afirma o Coordenador M06:

“É uma escola de prosseguimento de estudos. Só temos um curso profissional, que só surgiu com muita insistência dos professores desse curso.” (M06, p. 2)  
“Aliás, quando se pode acabar com os cursos noturnos, acabou-se logo no ano seguinte. É, de facto, uma escola, na imagem mítica, dos liceus. É um pouco da ideia dos liceus.” (M06, p. 2)

### **5.3.2. Escola do Rio**

Na Escola do Rio a oferta formativa é condicionada pelo meio social de onde provém os alunos, adequando-se às necessidades efetivas dos alunos, como se infere do discurso do Diretor:

“Vamos supor que eu gostaria muito de que esta escola fosse uma escola virada para o prosseguimento de estudos no ensino superior. Ora, acontece que, atendendo ao meio geográfico em que ela está inserida, ela não pode ser dar-se ao luxo de ser uma escola que se dirija unicamente a esses alunos, é quase inevitável que tem que optar por outras vias de oferta formativa, ou então passa a ser uma escola, com um número muito pequeno de alunos e, portanto, que não corresponderá eventualmente às necessidades do seu contexto territorial, a escolha é sempre condicionada por isso e também pela envolvimento das escolas que estão na zona.” (R09, p. 3)

Sendo assim, o novo modelo de gestão na Escola do Rio não trouxe mais autonomia na decisão relativa à oferta formativa.

“Portanto, não é livremente que uma escola pública dá ou escolhe a sua oferta formativa, tem que pensar nestes aspetos todos, não há liberdade absoluta.” (R09, p. 3)

A aprovação dos cursos a serem disponibilizados é da responsabilidade da Administração Central mas, por vezes os cursos apresentados são rejeitados, como refere:



“A proposta é feita e pode ser ou não ser aceite e já aconteceu de, em alguns casos, já fizemos propostas de abrir alguns cursos que não foram autorizados na medida em que outras escolas já tinham essa oferta”. (R09, p. 3)

Na Escola do Rio, aquando da elaboração do Projeto Educativo da Escola, os elementos da comunidade escolar, na sua maioria, eram favoráveis a uma escola apenas com cursos do ensino secundário. Sendo assim, o Diretor considera que as circunstâncias obrigaram a não cumprir o que estava estabelecido no projeto estruturante da instituição, como afirma em:

“Por exemplo, sabemos que nos inquéritos que foram feitos aquando da elaboração do Projeto Educativo (que está em vigor) a escola pronunciou-se para ter só elementos do secundário e nós acabamos por ter um grupo pequeno de ensino básico. Mas de qualquer maneira a necessidade obrigou-nos a isto, não temos liberdade de recusar ou escolher o que mais gostaríamos.” (R09, p. 3,4)

Nesta escola o Projeto Educativo não se poderá considerar um documento orientador do funcionamento da instituição, na medida em que a Administração Central determina os níveis de ensino a serem disponibilizados. Fica evidente, nesta vertente da gestão, a dimensão da escola como ‘repartição burocrática’, quando a aplicação do seu projeto é condicionada por forças exteriores à escola. Nesta circunstância, o poder do diretor e dos documentos sustentadores da autonomia da escola é ultrapassado pelo poder central.

Pode-se observar a faceta da gestão burocrática no que se refere à desconcentração, tornando-se incompatível com o conceito de autonomia.

## **Síntese**

As escolas em estudo apresentam uma oferta formativa do ensino secundário com algumas discrepâncias. De uma forma sucinta, lembrando o que foi apresentado na caracterização das instituições, a Escola do Mar assegura essencialmente cursos científicos-humanísticos e apenas um curso profissional, do qual tem uma turma em cada ano. Por seu lado, a Escola do Rio, tal como a anterior, apresenta uma diversidade de cursos, mas tem cinco cursos profissionais em funcionamento.

Na Escola do Mar existe maior autonomia na decisão dos cursos que pretende integrar na sua oferta formativa. Esta escola conta com um número

muito elevado de alunos que a procuram para prosseguimento de estudos, a reduzida oferta de cursos profissionais.

Nesta escola os gestores entendem que os Cursos Profissionais não devem coexistir com cursos Científico-Humanísticos, pois prejudicam a preparação dos alunos para o ensino superior.

Na Escola do Mar é referido, frequentemente, o facto de a escola “ter tradição liceal”, neste contexto, a expressão “a organização tem uma cultura” adequa-se perfeitamente. Torres (1997: 17) considera que esta perspetiva de cultura poderá ser encarada como uma variável dependente e interna, que esta “potencia o desenvolvimento de uma identidade organizacional única, forte e concorrencial”. Sendo assim, os gestores da Escola do Mar partilham um conjunto de valores, costumes e tradições, interiorizam o simbolismo da instituição e tornam-se defensores e implementadores desta cultura de uma escola com “tradição liceal”. Esta atitude, referida já noutros pontos da análise, reflete-se no facto de os docentes afirmarem que “vestem a camisola”, o que se transmite ao níveis inferiores da hierarquia e, provavelmente, aos discentes e à comunidade exterior à escola.

## **6.RELAÇÃO COM A COMUNIDADE**

### **6.1. Associação de Pais/Poder Local**

#### **6.1.1. Escola do Mar**

A relação da Escola do Mar com a comunidade passa em primeiro lugar pela relação com os pais e encarregados de educação, sendo estes essenciais ao processo educativo dos alunos.

O Diretor da Escola do Mar apresenta a Associação de Pais como um órgão que não interfere na gestão da escola, não existindo jogos políticos entre eles, tal como se depreende do seguinte discurso:

“Associação de Pais é um pilar importante na escola. Mas as Associações de Pais, em 16 anos, nunca interferiram sem ser naquilo que lhes compete. Eu digo aos pais se tiverem problemas que falem com a Associação de Pais. Nunca se tentaram colar a gestão, ou engajar a gestão num caminho ou outro.” (M01, p. 7)

A Associação de Pais tem toda a autonomia para organizar atividades, havendo, por parte da escola, uma grande abertura à participação dos encarregados de educação, como afirma em:

“Os pais querem organizar uma atividade, só tem que avisar o dia e as horas, a escola é deles.” (M01, p. 7)

“Uma abertura à comunidade, muito grande, a todos os níveis, desde as reuniões mais elementares com os pais com condições sociais menos favoráveis, aos [...] mais eruditos. Acho que é uma escola aberta, em que há uma elevada diversidade de atividades, muito aberta ao exterior.” (M05, p. 3)

Uma mudança verificada na Escola do Mar refere-se a um maior envolvimento das famílias, na procura mais assídua dos Diretores de Turma e dos professores, como refere o Coordenador M03:

“O envolvimento da parte externa, especialmente da parte das famílias é o que se tem mais notado. Tem-se notado uma maior abertura às famílias, também das famílias há uma maior procura relativamente aos Diretores de Turma e aos professores.” (M03, p. 1)

A envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos é bastante significativa, como se constata em:

“Há bastante envolvimento, creio que nós podemos dizer que em alguns casos temos uns 70% de presença nas reuniões, o que é uma boa média.” (M03, p. 9)

A preocupação com prosseguimento de estudos por parte dos encarregados de educação é superior na Escola do Mar, a explicação para tal facto residirá no tipo de oferta formativa das duas escolas:

“Os pais estão mais preocupados com o aproveitamento dos alunos, como temos uma escola sobretudo virada para o prosseguimento de estudos. Eles estão muito preocupados com as médias, com as notas que vão ter no final do período, porque estão sempre a pensar na entrada para a faculdade.” (M03, p. 9)

A atitude da escola perante os encarregados de educação também apresentou mudanças, tal como refere o Coordenador da Escola do Mar, enfatizando a mudança dos Diretores de Turma perante o atendimento a estes prestado, como se refere em:

“Outra postura que eu vejo que tem mudado, é aquela em que, quando os encarregados de educação vêm no final do período, era frequente ouvir-se dizer (o Diretor de Turma) que “não recebo ninguém”, porque antes já tiveram os seus dias, e eu pensava que não se sabia o que trazia o Encarregado de Educação à

escola, creio que deve ter havido uma maior consciencialização para isso.” (M03, p. 11)

O Coordenador M03 considera que a assinatura do contrato de autonomia “foi positiva para a relação da escola com a comunidade promovendo uma melhoria crescente da qualidade de ensino”, como afirma em:

“A tal ligação com o exterior da escola, aquilo que a escola tem que dar, porque ele tem que fazer o melhor para ter um ensino de qualidade e, portanto, estar aberta a tudo isso, por isso acho que tem sido uma coisa crescente. Acho que a assinatura do contrato foi positiva para a relação da escola com a comunidade.” (M03, p. 11)

O contrato de autonomia é apontado como uma mais-valia relativamente à comunidade em que a escola se integra. Este, na opinião do Coordenador, levou a uma melhoria da qualidade do ensino, o que pode ser interpretado como sendo resultado do cumprimento das metas estabelecidas no contrato

O Diretor de Turma é essencial na ligação à comunidade, em especial, à família, sendo considerado um elemento de ligação fundamental para o desempenho educativo, como afirma o Coordenador:

“É o Diretor de Turma que está constantemente a fazer a ligação entre a família e a escola é ele que fala do comportamento, do aproveitamento, é ele que vai eleger o representante dos encarregados de educação nas reuniões. Faz toda a articulação com os serviços, o que eu há bocado acabei de dizer, por assim dizer é o comunicador por excelência penso que ele aí tem um papel preponderante, ele que é a peça que ativa todo este sistema.” (M03, p. 3)

No que diz respeito à intervenção do poder local, o Diretor afirma que tendo a escola uma política própria, o poder local nunca interferiu na sua gestão nem nunca sofreu pressões exteriores à escola, contudo, lembra que cumpre a leis do estado, referindo:

“A escola tem uma política própria, não é afetada ou, pelo menos, nunca foi afetada pela política local nem nacional. Nós cumprimos as leis do Estado, e temos uma política de gestão própria.” (M01, p. 6)

“Nunca nenhum organismo, pelo menos diretamente, me pediu para interferir na escola, nunca me pediu absolutamente nada.” (M01, p. 6)

Na Escola do Mar a cooperação com a autarquia é estabelecida formalmente, como refere o Diretor:

“Quando nós precisámos da Câmara para algum serviço mandamos um ofício, quando eles querem alguma coisa fazem o mesmo connosco.” (M01, p. 7)

As boas relações entre a escola e autarquia são também referenciadas pelo Conselho Geral. Entre a autarquia e este órgão existe uma “sintonia” que permitiu que, até agora, as decisões do Conselho Geral tivessem sido tomadas de uma forma unânime.

“Eu acho que o poder local tem tido influência positiva. [...] Temos elementos que estão ligados ao município, que são três, mas depois temos alguns da comunidade local elementos que estão relacionados com isso, que têm trazido aspetos positivos. Só posso falar em aspetos positivos relativamente à autarquia. Tem tido um papel importante, penso que não é só nesta escola, tem dado uma participação positiva em todas as escolas. Tem tido só aspetos positivos no relacionamento com a autarquia. Nessa sintonia, até nem me lembro de nada que tivesse no Conselho Geral, que não tivesse uma relação tomada de forma unânime.” (M02, p. 8)

A pluralidade de ideias políticas, mesmo em termos de eleições autárquicas, foi permitida na Escola do Mar, da forma indicada pelo Diretor:

“Nas eleições autárquicas se for o partido A, B ou C a pedir para vir fazer uma palestra à sala de professores, podem vir, já tivemos debates organizados por vários partidos políticos, nunca houve problema nenhum.” (M01, p. 7)

Por parte dos docentes sem cargos de gestão verifica-se um desconhecimento acentuado no que diz respeito à intervenção do poder local. Observando os resultados apresentados no quadro XXIV (item 8), 46 % dos docentes mostram-se indecisos na resposta a este item, enquanto a percentagem dos que concordam com o incremento da intervenção do poder local é muito próxima dos que não concordam com esta perspetiva. O que revela uma perceção da situação de forma diferenciada pelos docentes inquiridos.

**Quadro XXIV - Opinião relativa intervenção do poder local**

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
8. Existe maior intervenção do poder local no funcionamento da escola.	15 25%	2	13	28 46%	16	2	18 30%
55. Há maior promoção de iniciativas de defesa do património cultural local.	18 30%	2	16	13 21%	25	5	30 49%

Numa vertente diferente de relação com a comunidade, a defesa do património cultural local, é também um dos objetivos inscritos no contrato de autonomia da escola em estudo. A este propósito foram inquiridos os docentes sem cargos de gestão, obtendo os resultados, indicados no quadro XXIV, item 55, em que 49% de docentes concorda que existe maior promoção de iniciativas

de defesa do património cultural local, enquanto 39% não consideram que houve um incremento na promoção da defesa do referido património. Mais uma vez se verifica uma perceção de realidades muito diferentes dentro da mesma instituição.

### **6.1.2. Escola do Rio**

Na Escola do Rio não existe uma Associação de Pais. Relativamente a esta estrutura o Diretor entende que a escola não deve assumir a responsabilidade da sua organização, como se constata em:

“Esta escola nunca teve Associação de Pais. Teve uma tentativa de fazer uma Associação de Pais, que esteve muito próxima de ser conseguida, mas acabou por não se concretizar.” (R09, p. 10)

“Nunca conseguimos ter, não é porque não tenhamos vontade que exista uma Associação de Pais, mas também pensamos que não devemos substituir os pais na organização que devem ter e na assunção da responsabilidade na criação de uma Associação de Pais.” (R09, p. 10)

Os encarregados de educação nesta escola são representados por elementos, de entre eles eleitos, mostrando-se muito cooperantes com a escola, como refere o Diretor:

“As relações com os pais têm sido sempre muito pontuais. Há boas relações com os representantes dos encarregados de educação, que no Conselho Pedagógico, como no Conselho Geral ou na Assembleia de Escola, pessoas que foram sempre muito cooperantes com a escola, muito amigas da escola, colaboram seriamente com a escola.” (R09, p. 10)

Na Escola do Rio a existência de um número significativo de cursos profissionais poderá explicar a menor preocupação dos encarregados de educação, apesar disso, nos cursos científicos-humanísticos tem aumentado o número de pais preocupados com o acesso ao ensino superior, o que poderá indicar uma mudança na cultura de escola.

“Nos cursos de Científicos-Humanísticos começamos a ter pais mais preocupados com as classificações dos alunos, tendo em conta o acesso ao ensino superior.” (R11, p. 8)

Na Escola do Rio, o Coordenador também refere a participação dos representantes dos encarregados de educação de forma assídua nos órgãos de gestão da escola, onde têm assento, como se constata em:

“Na nossa escola não há Associação de Pais, pelo que a intervenção carece de organização por parte destes. Sei que são muito assíduos no Conselho Geral e Conselho Pedagógico (este ano....) e são bastante participativos nas reuniões quando são convocados pelos Diretores de Turma. Nas turmas de 12º ano, os alunos são mais velhos e alguns são encarregados de educação de si próprios aí o número poderá decrescer. (R11, p. 8)

Sinal da mudança dos tempos, na Escola do Rio, o Coordenador R16, refere a maior participação dos encarregados de educação, mesmo sem necessidade de convocatórias formais, como refere:

“Eu acho que agora, em relação ao momento que entrei na escola, os pais são mais ativos, agora conhecem melhor a escola, no início os pais estavam completamente afastados. Dantes, era apenas as reuniões para saber os resultados e se os filhos se comportavam bem ou não, e parava aí. Agora os pais vêm a escola como uma ligação com a comunidade.” (R16, p. 5)

Na Escola do Rio notou-se uma mudança de atitude dos Diretores de Turma relativamente aos encarregados de educação, nomeadamente na maior disponibilidade de tempo, conforme referido pelo Coordenador R11:

“Isto fez ainda com que o Diretor de Turma não se preocupasse apenas com a vertente burocrática das faltas, mas se preocupasse um pouco mais com a vertente do contacto com os familiares. Agora nunca se ouve a expressão, “não recebo encarregados de educação na última semana de aulas”, e até disponibilizam horários alternativos para o atendimento dos encarregados de educação.” (R11, p. 7)

Na Escola do Rio o Diretor considera que as relações entre a escola e o poder autárquico devem ser boas, já que ambas “devem responder às necessidades da população da sua zona”, como refere em:

“Numa escola que está inserida num meio, digamos, de uma autarquia, necessariamente, as relações, ou é importante que as relações da escola com o poder autárquico sejam boas.” (R09, p. 9)

“Eu também acho uma coisa, é que o interesse do poder autárquico, só pode ser no sentido que as escolas funcionem bem, e por outro lado acho que da parte das escolas tem que haver uma postura que elas devem responder às necessidades da população da sua zona. Não me parece razoável nunca que as relações não sejam de cooperação entre as duas instituições, por isso não será nada favorável que não haja boas relações.” (R09, p. 9)

Voltando a enfatizar a vertente de “cumpridor crítico”, referido relativamente à tutela, afirma que as decisões que tomam, no que diz respeito à instituição, são de acordo com os seus princípios e não no sentido de ir ao encontro da autarquia, como defende em:

“Agora daí a concluir que as decisões que eu tome aqui dentro são no sentido de ir ao encontro das expectativas da autarquia não. Aliás, como nunca tomo decisões, sejam em relação à Administração, nunca tomo decisões, nem assumo coisas, que não estejam de acordo com aquilo que eu penso especificamente da questão que está ser discutida.” (R09, p. 9)

Na Escola do Rio verificou-se uma independência do poder local relativamente à eleição do Diretor, como se infere das palavras do Presidente do Conselho Geral:

“No caso do Conselho Geral, eu tenho que ser sincero, também no Conselho Geral Transitório, em relação aos membros das autarquias só posso dizer bem, que nunca tiveram aquela posição (partidarização na escolha do Diretor), que aliás muitos recebiam que viesse a existir no quadro da nova legislação que surgiu.” (R10, p.6)

Os Diretores de Turma são os elementos, por excelência, de interface escola-comunidade, sendo referidos como a imagem da escola, pelo Coordenador R11:

“O Diretor de Turma é o rosto da escola, o Diretor da escola, relembra sempre nas reuniões iniciais o papel dos Diretores de Turma, que são... pode-se dizer os gestores das turmas (alunos) e os gestores do Conselho de Turma. São eles que fazem a comunicação com os encarregados de educação.” (R11, p. 2)

A vertente concorrencial das escolas é referida pelo Coordenador R11, mostrando a necessidade de uma escola que cativa os alunos, o que passará pela relação da instituição com os pais. Como se infere das afirmações:

“Como já referi anteriormente, é muito privilegiada, acho que mais agora que antes. Considero que a diminuição do número de jovens e a concorrência entre diferentes estabelecimentos de ensino, fez com que a escola tente cativar os alunos, claro no bem sentido, e isso passa inevitavelmente pela relação com os pais, a escola tem que ser aberta aos pais. Como também já referi a imagem que o Diretor de Turma transmite da escola é fundamental para que esta seja escolhida pelos alunos.” (R11, p. 9)



## Síntese

Nestas duas escolas a organização dos encarregados de educação apresenta-se em universos muito diferentes. Na Escola do Mar existe uma associação de pais e encarregados de educação com larga tradição, enquanto na Escola do Rio é inexistente.

Na Escola do Rio, segundo o Coordenador dos Diretores de Turma os representantes dos pais são, quando solicitados, muito participativos. Esta participação decresce no ano terminal, quando os alunos se tornam encarregados de educação, no entanto, não revelam características de associativismo e de organização.

Os Coordenadores dos Diretores de Turma de ambas as escolas destacaram a importância do Diretor de Turma no contacto com os encarregados de educação.

Relativamente ao aumento de solicitações por parte dos encarregados de educação no que diz respeito ao Diretor de Turma verificou-se um incremento muito significativo nos dois estabelecimentos de ensino. Esta situação foi acompanhada de uma maior exigência destes em relação à escola e uma maior abertura das instituições à sua intervenção.

Comparativamente à preocupação com prosseguimento de estudos por parte dos encarregados de educação é superior na Escola do Mar. A explicação para tal facto residirá no tipo de oferta formativa das duas escolas. Na Escola do Rio a existência de um número significativo de cursos profissionais poderá explicar a menor preocupação dos encarregados de educação, apesar disso, nos cursos científicos-humanísticos tem aumentado o número de pais preocupados com o acesso ao ensino superior, o que poderá ser um indicador de mudança na cultura de escola.

Sendo os Diretores inquiridos relativamente à interferência do poder local na escola que dirigem, ambos afirmam que existe uma cooperação entre a autarquia e escola. Parece haver aqui uma despolitização da intervenção da autarquia e de outros agentes da comunidade, quando estes afirmam que não existe qualquer interferência direta na gestão escolar.

Neste último ponto poderemos encontrar uma situação contraditória em relação aos normativos legais em que a gestão da escola se pretende

participada, passando pelo reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. Sendo assim, constata-se a despolitização do Conselho Geral e a reduzida participação da autarquia (que se resume a uma cooperação institucional). Não há referência, por parte dos gestores entrevistados, a uma intervenção ativa da autarquia, nem dos encarregados de educação na definição das linhas orientadoras do planeamento e execução das atividades no domínio da ação social escolar. Como foi referido, aquando da análise do Conselho Geral, a eleição do Diretor constituiu um momento da maior importância, pois o programa deste gestor granjeou a confiança deste órgão. Nesta perspetiva, o papel do Conselho Geral reduz-se à vertente de verificação e acompanhamento, limitando a intervenção do poder local e dos encarregados de educação.

## **6.2. Projetos e Parcerias**

### **6.2.1. Escola do Mar**

A Escola do Mar tem parcerias, que anuncia na página da escola na *internet*, refletindo uma interação de ligação desta instituição com a comunidade. As parcerias são enumeradas pelo Diretor no seguinte discurso:

"Temos várias parcerias, posso-lhe até dizer pelo Plano Anual Atividades, que temos várias parcerias. Ainda há pouco estabelecemos uma com a Universidade do Algarve para a formação de Psicólogos, permitimos que alunos deles estagiem no nosso gabinete de psicologia e orientação. Temos com o clube desportivo da cidade, com a Câmara, com o... (associação para a integração do cidadão deficiente). No Plano Anual Atividades na página 16, temos (parceria com) a Comissão de Proteção da Criança e do Jovem, temos estágios de espanhol e português, colégio de (...), escola de música." (M01, p. 3)

No entanto, nem todos os elementos da gestão da escola estão a par das parcerias estabelecidas pela Escola do Mar, como se infere de:

"Tem parcerias com instituições, mas eu não me estou a lembrar de nenhuma, mas posso estar a esquecer alguma coisa. Estou-me a lembrar num projeto de há dois anos, em que os alunos de Área de Projeto, alunos de Artes fizeram um mural num lar, que ficou espetacular, aí estabeleceu-se esse tipo de parcerias. (M08, p. 4)

O mesmo Coordenador apenas lembra que a existência de parcerias que são apenas pontuais e “mais no âmbito do curso profissional por causa dos estágios”, como refere:

“Há muito projetos que colaboram com eles (cursos profissionais) são colaborações pontuais. Mas há várias parcerias da escola mais no âmbito do curso profissional, por causa dos estágios. Assim, especificamente com os projetos, não me estou a lembrar.” (M08, p. 4)

**Quadro XXV - Opinião relativa ao estabelecimento de parcerias e planificação de atividades extracurriculares**

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
10. A escola tornou-se mais aberta estabelecendo parcerias com instituições.	6 10%	1	5	21 34%	28	7	35 56%
57. Antes do contrato de autonomia era difícil planear atividades extracurriculares.	41 67%	9	32	11 18%	7	2	9 15%

De acordo com o quadro XXV item 10, os 56% docentes sem cargo de gestão consideram que a escola se tornou mais aberta ao estabelecimento de parcerias com instituições, verificando-se uma parcela de 35% que se mostra indecisa.

Na Escola do Mar um Departamento coordenado pelo Coordenador por M04 tem uma parceria com a Biblioteca Municipal, protocolos com a Universidade do Porto, incluindo núcleos de estágio. A relação entre as instituições, tal como a seguir afirma o Coordenador, é de proximidade:

“Temos protocolos com a Biblioteca Municipal, temos uma colaboração muito boa. Quando nós pedimos, atendendo-nos, eles também pedem para lá levarmos os alunos, pois é muito perto. Temos protocolos com a Faculdade [...] do Porto, temos estágios.” (M04, p. 6)

No que se refere aos núcleos de estágio na Escola do Mar, na opinião do Coordenador M04, os estagiários não trazem mais-valias para a escola, pelo contrário, na perspetiva do Coordenador do Departamento, estes alunos universitários, apenas observam aulas não contribuindo para a organização escolar. Ressalta ainda o facto de os docentes da Escola do Mar, implicados no processo de formação dos docentes, não terem qualquer benefício relativamente aos colegas. Como se verifica em:

“Neste momento não, os alunos apenas assistem a aulas, eles são alunos da Faculdade, [...], inclusivamente, quem atribui a classificação são os supervisores. Embora, os que trabalham connosco dão uma margem aos

professores que com eles colaboram. Os professores que colaboram acham o trabalho muito exagerado, no fundo ter que fazer o mesmo trabalho que os outros, [...] não têm benefício de tempo, nem de nada.

Eles (os estagiários) nem têm obrigação de ir às reuniões de Departamento. Eles saem muito afastados da realidade. Agora não fazem nada na escola, não dinamizam nada. Que me lembre nestes últimos anos não fizeram nada. Mas eu também não sei quais as orientações da faculdade. Nós recebemo-los, colocamo-los na lista do Departamento, mas eles não precisam de aparecer, eles não têm falta.” (M04, p. 6)

O Coordenador M06 desconhece parcerias do seu Departamento com instituições, como refere em:

“Não concretamente, não temos ligação a instituições a nível do Departamento”. (M06, p. 8)

Os projetos de formação para docentes são considerados pelo Diretor da Escola do Mar como praticamente inexistentes devido à falta de verbas para o desenvolvimento, como refere em:

“É incipiente, porque não temos verbas para formação. Nós procuramos, já temos tido formação para um *software* específico, para uma área específica em que a escola comparticipa nos custos se for necessário.” (M01, p. 9)

A Escola do Mar conta com uma secção de formação que apresentou um trabalho muito limitado, reduzindo-se ao levantamento das necessidades de formações. Na opinião deste Diretor a formação docente é inexistente, como se infere de:

“Temos uma secção de formação que se limita, no fundo, a fazer o levantamento de necessidades para apresentar ao centro de formação. Não há uma política de formação de professores.” (M01, p. 9)

Um dos projetos futuros desta escola é a certificação da mesma que constituirá um passo importante para a instituição ser considerada de referência, como afirma o Diretor:

“Vamos tentar certificar a escola, vamos ver se conseguimos fazer da Escola do Mar uma escola de qualidade e uma escola de referência.” (M01, p. 10)

O Núcleo de Projetos e Atividades, na Escola do Mar, é formado por um Coordenador e um grupo de três docentes. Estes docentes representam a direção na apresentação dos trabalhos dos alunos e fazem toda a gestão de trabalhos e informação. Nesta escola, existe uma gestão detalhada de todo este processo. Como se infere das palavras do Coordenador:

“Depois dar algum apoio a quem está a desenvolver os projetos. O nosso núcleo é formado por mim e mais três colegas. Eu sou a Coordenadora, há mais três colegas, uma faz a coordenação das Áreas de Projeto, outra é responsável pela representação da escola, quando a Direção não pode estar presente. E depois, temos uma colega que faz a gestão das exposições, a gestão da divulgação da informação e a gestão dos expositores. Também faz a gestão da informação que chega de fora e dos trabalhos de Área de Projeto.” (M08, p. 1)

As atividades constantes do Plano Anual de Atividades são colocadas em suporte informático na plataforma *moodle*, como refere o Coordenador M08:

“Fazemos essa receção através de formulários *on-line*, e portanto isso é tratado. Depois há um arquivo no *moodle* com todos os projetos, a comunicação com todos os colegas e depois a ponte com o Conselho Pedagógico.” (M08, p. 1)

No Departamento coordenado pelo docente M04, a quantidade de atividades propostas não aumentou relativamente aos anos anteriores:

“As atividades nestes últimos tempos não aumentaram no Departamento, as atividades já faziam parte do trabalho, já há muitos anos. Por exemplo, a visita de estudo, que é a saída mais vulgar para o exterior, o visionamento de peças de teatro... já fazíamos.” (M04, p. 3)

É consensual entre os Coordenadores o facto de as atividades terem aumentado como consequência da disciplina de Área de Projeto. Para uns esta disciplina mitiga a autoria dos projetos apresentados, e para outros a avaliação do desempenho dos docentes impulsionou a realização de atividades. Como se constata em:

“Já disse à Coordenadora (do Plano Anual Atividades) (...), as atividades da Área de Projeto estão misturadas com as outras, quando vai a pedagógico fica tudo misturado, (...). Mas como vai tudo seguido e ficamos sem a noção do que é do professor e do que é de um aluno, fica tudo misturado [...]” (M04, p. 3,4)

“Acho que nós estamos constantemente a aumentar das atividades, quer no interesse dos professores, quer no interesse dos alunos. Esse aumento deve-se, principalmente, muito ao interesse dos docentes e à avaliação de desempenho.” (M06, p. 6)

“Por acaso eu acho que é uma escola fora de normal em número de atividades, é uma escola que tem um Plano de Atividades muito rico.” (M05, p. 3)

Na Escola do Mar a proposta e dinamização de atividades reveste-se de uma grande carga burocrática e o Plano de Anual de Atividades tornou-se um “instrumento de controlo” da atividade dos docentes, como afirma o Coordenador M04:

“Porque é assim, as pessoas ou não fazem ou fazem demais, na perspectiva de que não vou lançar uma atividade que dá muito trabalho, pois tem uma quantidade de papéis para preencher. O que é uma coisa enorme, alguns até difíceis, com alguma subjetividade de preenchimento e como se sabe que depois pode ser utilizado, então as pessoas lançam muitas atividades e mais materiais para mostrarem mais trabalho.” (M04, p. 3)

“Acho que o Plano Anual de Atividades, em termos organizacionais, está bem feito, reflete a realidade da escola e com essa organização acaba-se por ter um controle de tudo que é realizado ao longo do ano. Depois o problema é como se vai usar isso, pode ser usado isso a favor ou a desfavor das pessoas que promovem essas atividades.” (M04, p. 3)

O Coordenador M05 afirma que os Departamentos têm “autonomia para propor as atividades”, havendo uma maior diversidade quer em qualidade quer em quantidade, como refere em:

“Todos os Departamentos da escola têm autonomia para propor as atividades e elas terão que ser todas aprovadas em Conselho Pedagógico, mas há uma abertura grande à apresentação de atividades e à participação. Realizam-se imensas atividades.” (M05, p. 3)

Nesta escola 67% dos docentes sem cargos de gestão quando inquiridos relativamente à dificuldade de planificação de atividades extracurriculares antes da assinatura do contrato de autonomia, (quadro XXV, item 57) consideram que o grau de dificuldade não era superior, pelo que não houve uma mudança significativa a nível deste parâmetro.

Encontra-se mais uma vez a marca da autonomia pedagógica, no sentido de adequar os conteúdos determinados pelo Ministério da Educação, ao contexto da escola, através da planificação de atividades extracurriculares. Verificamos que autonomia contratualizada não facilitou a realização destas atividades.

A necessidade da promoção da escola junto da comunidade é referida pelo Diretor da Escola do Mar, considerando que desenvolve uma política de promoção da escola. O que se constata no seu discurso:

“Nós temos também uma política de promoção da escola. Ou seja, nós fazemos..., nós utilizamos instrumentos que permitam colocar a escola na boca do povo, permitam valorizar a escola exteriormente. Por exemplo, sempre que temos atividades novas nós colocamos na nossa *home page*, também nos jornais locais.” (M01, p. 3)

O Coordenador M08 ressalta a necessidade de promover junto à comunidade os projetos que se desenvolvem na escola:

“Há também o aspeto de noticiar as atividades, tentamos que a comunidade saiba o que é que nos vários projetos temos vindo a fazer.” (M08, p. 1)

### **6.2.2. Escola do Rio**

O grande número de cursos profissionais na Escola do Rio exige o estabelecimento de parcerias. No modelo de gestão anterior, a escola não estabelecia parcerias com entidades exteriores à comunidade escolar. Como referem:

“A escola tem parcerias, especialmente, com empresas onde os alunos dos cursos profissionais fazem estágios, portanto, tem protocolos de cooperação com essas entidades. Também tem protocolos de cooperação com a rádio local.” (R09, p. 4)

“No outro regime nem se falava de parcerias, nem sequer as organizações exteriores estavam abertas e não estavam tão recetivas aos pedidos colocados....” (R13, p. 2)

O Coordenador R13, assim como o Coordenador R16, reconhecem que, sob este modelo de gestão, o estabelecimento de parcerias é muito maior, devido aos cursos profissionais. Como é referido:

“No outro regime nem se falava de parcerias, nem sequer as organizações exteriores estavam abertas e não estavam tão recetivas aos pedidos colocados. [...], (parcerias com...) Centro de Ciência Viva, diferentes gabinetes ligados ao ambiente nas Câmaras Municipais à volta. Nos profissionais para as formações em contexto de trabalho e com as Faculdades.” (R13, p. 8)

“Acho, ainda que, desde que entraram os cursos profissionais, há muito mais parcerias, talvez não sejam visíveis à maior parte das pessoas, pois os alunos têm que fazer a formação em contexto de trabalho, estabelecem-se parcerias com essas instituições.” (R16, p. 5)

As parcerias são alteradas conforme as necessidades anuais da escola “vai variando conforme os alunos que temos” e “conforme a iniciativa de professores”, como se infere de:

“Com escolas do ensino superior, num ano Faculdade de Letras, no outro de Ciências, portanto, é conforme com as necessidades, embora tenhamos relações muito próximas com escolas. Temos protocolos assinados com escolas

no domínio do desporto escolar, porque há alunos nossos que fazem o seu desporto escolar em outras instituições, por isso vai variando conforme os alunos que temos, conforme as necessidades que vão sendo criadas e conforme a iniciativa de professores, vai depender muito dessas situações.” (R09, p. 4)

Nesta escola existe uma preocupação com a vertente cultural na formação dos alunos, quer na participação da comunidade local como no contacto com culturas estrangeiras, o que é explicado pelo Diretor:

“Ainda ontem fizemos a assinatura de uma parceria entre a Biblioteca Municipal e a biblioteca da nossa escola” (R09, p. 4)

“Por via da existência de dois projetos (...) que se desenvolveram durante três anos... nos três anos anteriores, e num outro que se iniciou no ano letivo anterior, e que está em curso, há contactos com instituições ligadas à educação, com escolas de outros países.” (R09, p. 10)

Na Escola do Rio a capacidade de formação dos docentes também se encontra comprometida. Nesta escola, o Diretor considera que a responsabilidade da formação dos docentes é da Administração Central, não tendo havido formação significativa quer para docentes, quer para outros funcionários da instituição, como refere:

“Não é uma questão (formação de docentes), que seja muito organizada na escola, de facto nós tentamos responder às necessidades dos professores, mas de uma maneira pouco organizada. Também nestes últimos não tem havido resposta a estas solicitações porque a formação deve ser instituída pela tutela, através dos centros de formação, e não tem havido resposta a essas solicitações por parte dos centros de formação, porque a tutela não tem trabalhado nesse sentido.” (R09, p. 16)

O Diretor da Escola do Rio considera que a estratégia de formação interna da escola foi muito reduzida, apresentando também a falta de motivação dos funcionários da instituição como justificação. O que se depreende de:

“A nossa formação interna, ou seja a formação interna da responsabilidade da escola tem sido diminuta, mas não tem havido muito interesse das pessoas, quer seja em termos de funcionários, seja em termos de professores. Talvez seja uma falha que termos na organização, se calhar devemos trabalhar de uma forma mais consistente, porque, não assumidamente, nós temos a noção exata que a formação de muitos professores não responde às necessidades atuais da prática letiva.” (R09, p. 16)

Na Escola do Rio, o Coordenador do Núcleo de Projetos e Atividades não tem uma organização de trabalho definida, tendo apenas um papel organizador das atividades. Como refere:



“Nesta escola não há organização do trabalho do Coordenador do Núcleo de Projetos, porque a responsabilidade do Plano Anual de Atividades é da Direção da escola, que ela remete para um Coordenador, a responsabilidade acaba por não ser do Coordenador, acaba por ser organizador.” (R16, p. 4)

A não regulamentação do Plano Anual de Atividade no Regulamento Interno da escola dificulta o trabalho do Coordenador de Projetos. Como se depreende de:

“No Regulamento Interno não tem essa parte, nem sequer fala sobre o Plano Anual de Atividades, deveria ter um capítulo sobre a elaboração do Plano Anual de Atividades. Isso iria facilitar a vida do Coordenador, porque muitas vezes há problemas e não há soluções já pensadas, temos que pensar naquele momento. Poderíamos agir da mesma forma e usar os mesmos critérios.” (R16, p. 4)

“Acho que estão lá atividades que não fazem parte de um Plano Anual de Atividades, aquele elenco de atividades que sabemos que existem e que já fazem parte do Regulamento Interno, como reuniões, forma de comunicação com os colegas. Nunca se chegou a discutir esse formato, nos Departamentos, acabamos por decidir não colocar essas atividades”. (R13, p. 4)

A Escola do Rio, na opinião do Coordenador R16, tem um Plano Anual de Atividades rico, que teve um incremento no número de atividades. No entanto, este não é feito, exclusivamente, no interesse dos alunos, mas no interesse dos próprios docentes, condicionados pela avaliação do seu desempenho. Como afirma em:

“Na medida em que todos os Departamentos e todos os professores podem propor atividades. [...] essas atividades vão enriquecer o currículo dos alunos, vão criar laços entre as pessoas, vão fazer com que escola crie uma dinâmica diferente, só trará vantagens. Desde que existe avaliação nas escolas, as pessoas criam atividades, clubes e projetos, pois sabem que isso é uma mais-valia no final, as pessoas não estão tão atentas aos alunos.” (R16, p. 1)

Os Coordenadores R14 e R16 são da opinião de que o Plano Anual de Atividades é apenas um elencar de atividades que complementam os programas das disciplinas, como refere em:

“Não tenho uma ideia formada sobre isso, normalmente as pessoas realizam, as atividades de acordo com aquilo que pensam que é o programa. O Plano Anual de Atividades, no fundo, é o elencar de uma série de atividades que pretendem dar resposta ou complementar os programas disciplinares.” (R14, p. 1)  
“E fica por aí, o Plano Anual de Atividades é feito um bocado a favor das várias pessoas, daí a coordenação ser impossível, porque para coordenar é preciso uma linha e uma organização no levantamento das atividades.” (R16, p. 2)

Nesta escola o Plano Anual de Atividades, na opinião dos Coordenadores, não reflete a cultura de escola, pois resume-se a uma junção de atividades de complemento dos conteúdos programáticos.

A planificação das atividades, na Escola do Rio está limitada a situações em que não haja perda de aulas, tal como afirma:

“Relativamente às visitas de estudo temos reduzido essas visitas, na medida em que há indicações do Conselho Pedagógico no sentido de evitar que haja perda de aulas, isso tem de facto limitado todo esse trabalho, que me parece proveitoso, mas que não substitui a aula. Depois temos que dar a aula, isso tem servido como limitante a estas atividades e da autonomia.” (R12, p. 1)

Na Escola do Rio a promoção da escola é feita diretamente junto das escolas de ensino básico, promovendo sessões de informação junto dos Diretores de Turma dessas escolas e através dos jornais locais e até nacionais. O próprio Diretor, em algumas situações, tem-se dirigido às instituições de ensino de ensino básico da região de influência da escola, para uma divulgação de cursos. O empenho neste processo de promoção da escola é evidente nas palavras do Diretor:

“Tivemos sempre algum cuidado em fazer uma divulgação em todas as freguesias e em todas as escolas. Disponibilizamo-nos a fazer sessões de informação junto dos Diretores de Turma, para melhor ajudarem os seus alunos, nas escolas de ensino básico. Fazer a divulgação pelos mais diversos meios, seja em termos de presença pessoal junto aos Diretores de Turma.” (R09, p. 4)

## **Síntese**

As parcerias da Escola do Mar estão anunciadas na página da escola na *internet*, integradas no Plano Anual de Atividades, enquanto na Escola do Rio não são publicitadas.

Nas duas escolas, as parcerias não são do conhecimento da generalidade dos Coordenadores. Estes conhecem apenas as relacionadas com o Departamento que coordenam, o que demonstra uma gestão concentrada no Diretor. Verifica-se, ainda, que os Coordenadores não se relacionam com essas instituições.

Os docentes da Escola do Mar consideram que a escola se tornou mais aberta com o estabelecimento de parcerias. Nesta escola, como o número de

cursos profissionais é reduzido, o número de parcerias não é tão elevado como na Escola do Rio, que tem um número de alunos superior no âmbito da formação em contexto de trabalho.

Na Escola do Mar existe ligação ao ensino superior na vertente dos estágios pedagógicos, o que não se verifica na Escola do Rio.

Neste novo modelo de gestão o estabelecimento de parcerias é fundamental para o funcionamento da escola, sendo, aparentemente, da competência do Diretor, não se registando interferência de outros órgão de gestão.

No que respeita a projetos de formação de docentes, estes são praticamente inexistentes nas duas escolas, por falta de verbas atribuídas, sendo considerado da responsabilidade da Administração Central. A formação interna nas duas instituições foi igualmente muito reduzida.

Na Escola do Mar desenvolve-se um projeto de certificação da escola.

O núcleo de Projetos e Atividades na Escola do Mar é constituído pelo Coordenador e três docentes com funções bem determinadas, enquanto na Escola do Rio existe apenas um Coordenador.

O número de atividades propostas pelos docentes nas duas escolas teve um grande incremento, que foi atribuído às exigências da avaliação de desempenho docente.

Na Escola do Mar o contrato de autonomia não trouxe maior facilidade na planificação de atividades extracurriculares, o que contraria Formosinho *et al.*, (2000: 150) quando consideram que:

“uma escola mais autónoma é uma escola que tem mais margem de manobra no desenvolvimento das suas atividades e projetos e na formulação do seu quadro de referência”

A cultura de escola poderá estar ainda em construção na Escola do Rio, o que dificultará a organização de um Plano Anual de Atividades coerente e consensual, que traduza o rumo que a escola pretende seguir. A implementação de um projeto na escola, que proporciona uma identidade a uma instituição, tem que transpor os hábitos de trabalho enraizado e, o grande obstáculo, do trabalho pouco cooperativo dos docentes. A marca da instituição, em especial quando em formação, tem que ultrapassar a inércia burocrática e administrativa da mesma (Nóvoa, 1995).

Em especial, na Escola do Rio não há uma estrutura organizada não há Plano Anual de Atividades.

Nas duas escolas existe uma preocupação com a promoção no meio em que se inserem, no entanto, na Escola do Mar a processo está mais mediatizado através da página da *internet* da escola e nos jornais locais, pela razão de ser uma escola com muito mais anos de funcionamento.

Na Escola do Rio é também muito valorizada a divulgação junto das escolas básicas, através do contacto direto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



O conteúdo do trabalho, agora finalizado, é o resultado de uma revisão bibliográfica, de inúmeras conversas e discussões sobre os temas desenvolvidos, bem como da experiência profissional da investigadora, que se revelou uma mais-valia permitindo a compreensão e consequente elaboração deste projeto de investigação.

A decisão quanto ao desenvolvimento da temática da Autonomia Escolar transformou-se em mote de investigação como resultado do contexto político em que vivemos, em especial no início do trabalho, e da curiosidade despertada em relação ao modo de funcionamento de uma escola secundária com autonomia contratualizada.

Para o desenvolvimento deste projeto, recorreu-se à investigação quantitativa, mediante recurso a questionários e à investigação qualitativa que contemplou o recurso a entrevistas, que ocuparam grande parte do tempo, exigindo um longo trabalho de organização e análise de resultados, no sentido de compreender as eventuais mudanças introduzidas pela autonomia contratualizada.

Num trabalho com uma forte vertente de investigação qualitativa não se apresentam conclusões, mas sim, considerações finais. Estas surgiram como resultado do olhar sobre as duas escolas, a Escola do Mar e a Escola do Rio, procurando identificar nas suas dinâmicas as vertentes burocrática, política e cultural. Assim, procura-se dar resposta às questões-problema que serviram de base a todo este trabalho, tomando como ponto de partida as sínteses (cf. Sínteses - Capítulo V) da análise das diferentes vertentes da gestão, resultantes da perceção dos atores escolares.

Apesar de os conceitos analisados na Fundamentação Teórica (referentes à organização, aos modelos burocrático, político e cultural) não aparecerem explicitamente nestas considerações finais, eles enformaram todo o trabalho. Assim, e analisando a autonomia da escola com contrato de autonomia, sobressaem as suas características burocráticas que decorrem do facto de a gestão escolar estar condicionada ao cumprimento dos normativos legais e ao controlo da administração central. Confirma-se a existência de uma “autonomia mitigada” (Lima, 1994: 122) consequência de uma “autonomia decretada” (Barroso, 1996: 20), “despojada de sentido político” (Lima, 2007) com

“valor instrumental” (Formosinho *et al.*, 2000: 97). Ou seja, resume-se a uma técnica de gestão merecendo a denominação de “autonomia como gerencialismo escolar” (Lima, 2003: 151), sendo, na sua essência, uma “autonomia operacional ou procedimental” (Lima, 2007: 22) pelo que a contratualização da autonomia adquire valor simbólico na medida em que, face à percepção de não ter trazido mudanças substanciais no modo de gestão da escola, se apresenta sob a forma de “contrato como bandeira” (Formosinho *et al.*, 2010a: 132).

É importante referir que ambos os Diretores dão continuidade a um cargo de gestão, uma vez que já desempenhavam o cargo de Presidente do Conselho Executivo. Eles foram protagonistas de uma alteração de paradigma de gestão em que de órgão colegial, a direção da escola, se converte num órgão unipessoal.

Relativamente às mudanças introduzidas pelo novo regime de autonomia nas escolas, com especial atenção aos efeitos na gestão de uma escola secundária com contrato de autonomia (Escola do Mar), verifica-se que em termos de oferta formativa, nesta predominam e mantêm-se os Cursos Científico-Humanísticos. O reduzido leque de oferta em número de cursos profissionais é resultado da autonomia concedida por contrato, no entanto, os critérios para definição desta oferta são, segundo os gestores, o tipo de cursos procurados pelos alunos que pretendem ingressar na escola.

Devido à contratualização da autonomia surge a exigência de produção de novos documentos como, por exemplo, relatórios para apresentação à CAL (Comissão de Autonomia Local) que, anteriormente, não eram formalmente exigidos. Contudo, continuam a ser construídos, discutidos e aprovados nos órgãos destinados a esse fim, os documentos de autoavaliação, dado que, nesta escola, já existia um processo de autoavaliação organizado, com resultados publicitados (na página *Web* da escola). Assim, a este nível, pode-se inferir a inexistência de medidas inovadoras implementadas no processo de gestão.

A avaliação institucional é da responsabilidade do Diretor que, nesta escola, a promove, defende e valoriza. Era uma prática utilizada mesmo antes da autonomia contratualizada, não sendo resultado da aplicação do novo modelo. A importância da autoavaliação é partilhada pelos outros gestores, o que, apesar de representar um aumento significativo de trabalho, permitiu



delinear estratégias de gestão para aperfeiçoar as práticas e processos tendentes à melhoria da escola.

Os resultados da avaliação externa implicaram uma mudança atitudinal dos Coordenadores de Departamento, na medida em que tiveram de assumir uma postura de controlo e de avaliação do desempenho dos docentes, com o objetivo de dar resposta à exigência da melhoria permanente dos resultados escolares. Esta mudança era fundamental para alcançar a concretização de um dos compromissos do contrato de autonomia (melhoria dos resultados escolares), tendo sido, para isso, criados instrumentos de acompanhamento do trabalho dos docentes pelo que, nesta escola, é notória uma maior responsabilização da atuação dos Coordenadores.

No que concerne à gestão escolar subordinada ao Decreto-Lei n.º 75/2008, na Escola do Rio é apresentado um leque diversificado de cursos profissionais uma vez que a decisão desta está condicionada pela imposição normativa da Administração Central.

O processo de autoavaliação nesta escola suporta-se na análise dos resultados escolares (avaliação interna e externa), taxa de retenções e de abandono escolar que são publicitados na página *Web* da mesma. A autoavaliação do funcionamento das outras estruturas de gestão da escola obedece aos normativos legais, confirmando que não se verificaram mudanças significativas com a implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008.

A importância da divulgação dos projetos e dos resultados escolares, junto da comunidade, é comum nas duas escolas. No entanto, na Escola do Mar é dado enfoque à divulgação da dinâmica da escola ao longo do ano letivo, sendo que na escola do Rio é dada especial atenção à divulgação da oferta formativa, que decorre, normalmente, ao longo do terceiro período.

Nas duas escolas a autonomia pedagógica é condicionada pelos programas das disciplinas e pelos exames nacionais resumindo-se à planificação e adequação às características específicas das turmas. Não foram introduzidas alterações ao nível do planeamento das atividades extracurriculares pelo que o Plano Anual de Atividades continua a ser uma compilação de atividades. Verificou-se, contudo, um aumento significativo no número de atividades propostas, justificadas pela exigência do normativo legal no que se refere à avaliação do desempenho docente e, ainda, devido às características

da disciplina de Área de Projeto. No que respeita aos apoios educativos, salvaguarda-se a posição da Escola do Mar que, dada a necessidade de cumprir uma das premissas da autonomia contratualizada, desenvolveu uma dinâmica específica para a concretização dos mesmos, com intervenção direta do Diretor. Neste sentido, foram elaborados instrumentos de avaliação que contemplavam o desenvolvimento de competências para além das avaliadas nos contextos formais dos testes de avaliação.

Relativamente à autonomia financeira, em ambas as escolas, esta obedece às normas impostas pelo poder central, não existindo estratégias que as diferenciem na produção de receitas próprias, existindo nas duas, uma cultura de controlo e avaliação das despesas.

Em ambas as escolas, o Conselho Geral cumpre uma função essencialmente burocrática. É um órgão que se limita à monitorização da gestão escolar demitindo-se da sua intervenção ativa na elaboração e controlo da implementação da política de escola. O funcionamento do Conselho Geral nas duas escolas não apresenta diferenças significativas, sendo reconhecido pelos gestores que o Conselho Geral Transitório foi, de facto, o órgão que deteve maior poder interventivo. Assim, conclui-se que ao nível do poder desta estrutura, a autonomia contratualizada não introduziu inovações.

Nas duas escolas é reconhecido, pelos gestores, a concentração e o aumento do poder de decisão do Diretor. No entanto, estes procuram dirigir a instituição com uma política democrática e de forma participada, talvez para esbater um pouco a dimensão unipessoal do cargo.

Quanto ao Conselho Pedagógico não se inferem diferenças de funcionamento, sendo referido em ambas as escolas que, devido à redução do número de elementos imposta pelos normativos legais, ficou facilitado o processo de tomada de decisão, na medida em que se reduzem também as fontes de conflito, pois os integrantes deste órgão, nomeados pelo Diretor, são gestores da sua confiança, não sendo plausível que divirjam em termos de posicionamento face às questões a resolver.

Por força da imposição legal (Decreto-Lei n.º 75/2008) verificaram-se alterações significativas, em ambas as escolas, no âmbito do poder atribuído ao Coordenador de Departamento Curricular. Assim, na Escola do Mar é dada ênfase ao controlo dos resultados escolares, ao acompanhamento e gestão dos

processos pedagógicos implementados na escola, enquanto na Escola do Rio a ênfase reside na avaliação do desempenho docente.

Verifica-se, ainda, que em ambas as escolas o Coordenador de Departamento participa ativamente nas decisões de gestão escolar, através da sua representação no Conselho Pedagógico. Nesta estrutura, não se denotou enfraquecimento do poder destes gestores relativamente ao modelo de gestão anterior onde o Presidente do Conselho Pedagógico era o Presidente do Conselho Executivo.

Ao nível da estrutura de Coordenação dos Diretores de Turma, nas duas escolas, o Coordenador dos Diretores de Turma é um mediador entre o Diretor e os Diretores de Turma, encontrando-se na dependência daquele. Os Diretores de Turma são considerados, pelos gestores, fundamentais na interface da escola com a comunidade. Sendo assim, não se verificam marcas de uma autonomia contratualizada pois as práticas permaneceram inalteradas.

No que concerne ao aumento da democraticidade não se vislumbram diferenças significativas na gestão escolar nas escolas do Rio e do Mar. Os gestores transferem para o Diretor a responsabilidade da implementação de um processo de gestão democrática. Em ambas as escolas os gestores consideram que têm uma participação ativa na tomada de decisões pedagógicas por parte do Diretor.

Ao nível das nomeações verificou-se, em ambas as escolas, por força da lei, que estas passam a ser prerrogativa do Diretor. Este, recorrendo a critérios de desempenho profissional e de qualidades pessoais, procede à nomeação dos docentes para os diferentes cargos de gestão escolar. Sendo esta uma grande mudança, verifica-se, contudo, na análise dos resultados que não há constrangimentos nas dinâmicas relacionais nos diferentes Departamentos Curriculares. Assim, depreende-se que a democraticidade está presente em ambas as escolas dentro das margens permitidas por lei e não por decorrência da contratualização de autonomia.

Seria expectável, numa escola com contrato de autonomia, encontrar marcas desta nas estratégias de ensino-aprendizagem; na organização do currículo; na contratação de docentes; na gestão financeira; no processo de autoavaliação; na gestão de horários e turmas e na oferta formativa. Seria,

também, expectável que houvesse uma maior cumplicidade entre a gestão da escola e as instituições da comunidade que esta serve.

No que se refere ao funcionamento dos órgãos de gestão, era expectável uma maior liberdade de ação no que concerne à gestão de turmas, horários e oferta formativa, assim como, no desenvolvimento de projetos marcantes conducentes ao sucesso e a um reforço do poder político dos atores escolares tomando como referência os normativos legais.

No contexto desta investigação esperava-se que uma escola tivesse vantagens em contratualizar a autonomia, dado que esta sugeria uma liberdade de ação que permitiria a implementação de estratégias diferenciadas que, de facto, possibilitassem alcançar os objetivos definidos pela Administração Central e, simultaneamente, as premissas do Projeto Educativo da Escola. Assim, segundo Ferreira (2004: 450), uma escola com contrato de autonomia deveria refletir: “uma agência humana - capaz, crítica, de vontade interpelante e criadora -, numa ética do afeto e da relação e num conhecimento informado, vividos em diálogos de autonomias, numa organização comunicativa que reivindica uma política educativa comprometida com as pessoas e as comunidades locais, de modo adequado e continuado, para o compromisso de aprofundamento da autonomia.”

Importa, então, perceber se a autonomia contratualizada é uma realidade ou um mito.

Verificou-se que, na escola do Mar, o contrato de autonomia não trouxe vantagens ao nível da gestão dado que esta escola já possuía uma dinâmica e uma cultura de escola congruente com os pressupostos contratualizados, pelo que estamos perante uma autonomia mitigada ou meramente implementativa, limitada à diversidade de formas de execução local ou periférica das decisões políticas centralmente, e, autoritariamente definidas (Lima, 2002a: 82). Assim, esta caracteriza-se por uma autonomia *de* “faz de conta”, de bandeira, que influencia a atitude dos docentes (pelo menos dos que detêm cargos de gestão), constituindo-se como mais um elemento da cultura intrínseca da Escola do Mar. Nesta perspetiva, a autonomia surge também como um estandarte com o qual, segundo Ferreira (2007: 145), se anuncia a identidade da escola, configurando-se como “autonomia simbólica ou sensata”, ou ainda, como preconiza Formosinho *et al.* (2010a: 132), um “contrato como bandeira”, adquirindo uma

vertente propagandística. Esta perspetiva de autonomia enquadra-se numa visão de escola como ‘agência cultural’.

O contrato de autonomia será um contributo positivo para a imagem da instituição na comunidade educativa, tornando-se um “placebo” que motiva os docentes e justifica o acréscimo de trabalho burocrático, resultante da autonomia como simples técnica de gestão caracterizada pelo controlo e “prestação de contas”. Assiste-se, assim, segundo Ferreira (2007: 443), a um Estado que alivia as suas responsabilidades na Educação, tendo intensificado os mecanismos reguladores de garantia de concretização dos objetivos preconizados, não se evidenciando, contudo, comprometimento político partilhado com os atores escolares, sobretudo com os responsáveis pela gestão da escola.

Assim, concordando com Lima (2003: 151) que considera a “autonomia decretada” um meio de recentralização política, adquirindo contornos de um “gerencialismo escolar” que tem como propósito final “maximizar o potencial regulador através de formas de delegação política” e de “autonomia” funcional que, em última análise, contribuem para despolitizar e instrumentalizar aquelas margens de autonomia conceptual e, finalmente, para as controlar e reduzir. Observando a Escola do Mar numa perspetiva burocrática, destacam-se evidências de uma ‘repartição burocrática’, essencialmente ao nível do sistema de normas que, segundo Silva (2004: 61), contribuem para o estabelecimento de regras bem definidas em que a gestão da escola se sujeita à orientação da administração central através de normativos legais. Configura-se um quadro em que a lógica da reprodução normativa passa a ser dominante mas, atendendo “aos eventuais espaços não regulados normativamente [...] a escola não será apenas um locus de reprodução mas também um *locus* de produção” onde se pode verificar a “produção de regras organizacionalmente localizada” (Lima, 1998b: 170).

Os resultados obtidos nesta investigação deixam perceber que a dinâmica da Escola do Mar tendente a alcançar altos níveis de eficácia e os procedimentos exigentes que decorriam dessa intenção é que lhe permitiram aceder ao regime de autonomia contratualizada e não foi a autonomia contratualizada que lhe permitiu desenvolver essa dinâmica. Recorde-se Formosinho *et al.* (2000: 97) quando se referem à autonomia decretada como “autonomia de valor instrumental”, na qual o modelo normativo não transforma a

escola. Procuram-se indícios da metáfora da escola como 'arena política', que valoriza as coligações de grupos de interesse, com autonomia e capacidade no desenvolvimento de estratégias para afirmar os seus pontos de vista e influenciar decisões institucionais (Silva, 2004: 231). Verifica-se, contudo, que na Escola do Mar estes indícios são pontuais e pouco significativos, refletindo-se sobretudo no Conselho Geral, mais especificamente na aprovação de duas moções relativas à avaliação do desempenho dos docentes e à constituição de mega-agrupamentos, o que não seria espectável para uma escola com autonomia contratualizada.

É certo que este estudo não esteve isento de algumas limitações metodológicas e, não obstante os resultados obtidos, convém ressaltar que os dados recolhidos necessitam de ser interpretados no contexto dessas limitações. Assim, considera-se que o facto de, ao longo do percurso de cinco anos não ter beneficiado de Licença Sabática, por constrangimentos profissionais, conduziu a um acréscimo de dificuldade operacional. Acresce ainda que, face à formação académica de base (Licenciatura em Biologia, Ramo Educacional e Ramo Científico-Tecnológico e posterior Mestrado em Ecologia Aplicada), a temática desenvolvida na área da Administração Educacional tornou-se um desafio que exigiu um conjunto de competências que foram sendo adquiridas e desenvolvidas na Universidade do Minho. O elevado número de entrevistas e a complexidade do conteúdo das mesmas tornou árdua a tarefa de organização, tratamento e análise dos resultados.

Finalmente, ao nível processual, a dificuldade encontrada neste percurso foi a colaboração limitada dos docentes sem cargos de gestão no preenchimento dos inquéritos, contrastando com a grande disponibilidade dos docentes com cargos de gestão.

Este projeto incidiu sobre o plano da gestão escolar, tendo como enfoque a autonomia contratualizada entre a escola e a administração educativa, e a sua análise desenvolveu-se a partir das perceções dos docentes e gestores escolares. Assim, uma vez terminada a investigação, e admitindo que as reflexões geradas podem ser úteis em futuras investigações, ficam algumas questões como mote de trabalho:

- Que perceções terão os outros atores educativos face ao processo de gestão numa escola com contrato de autonomia?

- O contrato de autonomia aumenta a confiança dos encarregados de educação na instituição?
- Uma autonomia contratualizada é garantia do sucesso educativo na escola?
- O contrato de autonomia influencia a dinâmica da escola enquanto espaço comunicacional e promotor de relações interpessoais?

E as respostas a estas questões serão assim tão diferentes das encontradas neste trabalho? Ou a autonomia será, para todos os atores e em todos os palcos, um placebo altamente eficaz, ministrado com fins sugestivos ou psicológicos, que alivia burocracias e trabalhos, unicamente pela crença no seu potencial transformador?





## **BIBLIOGRAFIA**



- AFONSO, A. J. (1991). *O Processo Disciplinar como Meio de Controlo na Sala de Aula*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- AFONSO, N. (1994). *A reforma da administração escolar: A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AFONSO, A. J. (2000) Políticas Educativas em Portugal (1985-2000): a Reforma Global, o Pacto Educativo e os Reajustamentos Neo-reformistas. in Afrânio Catari e Romualdo Oliveira (Orgs.). *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- AFONSO, A. J. (2002). A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. in L. Lima & A. Afonso (Orgs.). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Santa Maria da Feira: Afrontamento, pp. 75-85.
- AFONSO, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. in J. A. Costa; A. A., Neto-Mendes e A. Ventura (Orgs.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Actas do I Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 201-216.
- AFONSO, N. & VISEU, S. (2001). A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário: estudo extensivo. in J. Barroso (Org.). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa. Relatório Sectorial 4*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCE/UL, pp. 60-74.
- AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- ALBARELLO, L., DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J.-P., MAROY, C., RUQUOY, D. & SAINT-GEORGES, P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALVES, J. M. (1998). Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas. in *Cadernos Correio Pedagógico*, Lisboa: ASA.
- AZEVEDO, J. M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. in *Avaliação das escolas: modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 13-99.

- BACHARACH, S. B. & LAWLER, E. J. (1980). *Power and politics in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BACHARACH, S. B. (1988). Notes on a Political Theory of Educational Organizations. in A. Westoby (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press.
- BALDRIDGE, V. J. (1971). *Power and Conflict in the University*. New York: John Wiley.
- BALDRIDGE, J. V., CURTIS, D. V., ECKER, G., & RILEY, G. L. (Eds.) (1978). *Policy Making and Effective Leadership*. San Francisco & London: Jossey-Bass Publishers.
- BALL, S. J. (1987). *The Micropolitics of the School: Toward a Theory of School Organization*. London: Methuen.
- BALL, S. J. (1994). *La Micropolítica de la Escuela – Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica/MEC.
- BARBIER, J. M. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, L. (1977). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARNARD, C. I. (1971). *As Funções do Executivo*. São Paulo: Atlas.
- BARROSO, J. (1995). *Liceus Organização Pedagógica e Administração (1936-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARROSO, J. (1996). O Estudo da Autonomia da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. in J. Barroso (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 167-187.
- BARROSO, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Estudo prévio realizado de acordo com o Despacho nº 130/ME/96. Lisboa: Edição do Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (1998). Autonomia e Gestão das Escolas: Que Formação de Professores? *Actas do Seminário: A Territorialização das Políticas Educativas*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- BARROSO, J. (1998). Descentralização e Autonomia: desenvolver o sentido cívico e comunitário na escola pública. in *Escolas e Parcerias Educativas. Colóquio Educação e Sociedade*, nº 4. Lisboa: Gulbenkian, pp. 32-54.

- BARROSO, J. (1999). Regulação e Autonomia da Escola: O Papel do Estado, dos Professores e dos Pais. *Inovação – Autonomia das Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, vol.12, nº 3, pp. 9-33.
- BARROSO, J. (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Efectuado no âmbito do programa de avaliação externa do processo de aplicação do Regime de Autonomia, administração e Gestão das Escolas e Agrupamento de Escolas definido pelo Dec.-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. (Policopiado)
- BARROSO, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. in J. Barroso (Org.). *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: ASA.
- BARROSO (2005): *Políticas Educativas e Organização escolar*. Lisboa, Universidade Aberta.
- BARROSO, J. (2006). A Autonomia das Escolas: Retórica, Instrumento e Modo de Regulação da Acção Política. in J. Barroso. *A Autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 22-48.
- BARROSO, J.; ALMEIDA, A. & HOMEM, L. (2001). As Assembleias de Escola em discurso directo. in J. Barroso (Org.). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FCPE/U. pp. 100-119.
- BELL, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BELL, J., BUSH, T., FOZ, A., GOODEY, J. & GOULDING, S. (1984) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row.
- BERNARD, Y. & GUILLEME, P. (1971). *Organizações: uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BILHIM, J. (1996). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Universidade Técnica.
- BLASE, J. (1989). The micropolitics of the school: the everyday political orientation of teachers toward Open School principals. *Educational Administrative Quartely*. Vol. 25, Nº. 4, pp. 377-407.

- BLASE, J. (1991). The micropolitical perspective. *in* J. Blase (Org.). *The Politics of Life in Schools*. Newbury Park: Sage Publications, pp. 1-18.
- BLAU, P. (1971). O Estudo Comparativo das Organizações. *in* E. Campos. (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 125-153
- BLAU, P. & SCOTT, R. (1979). *Organizações Formais*. S. Paulo: Atlas.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, A. (2000). La autonomía de la escuela. A propósito del libro editado por Helena Munin. *Revista de Estudos del Currículum*, 3. Editorial Pomares Corredor, pp. 217-245.
- BOLMAN, L. & DEAL, T. (1989). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BOUTINET, J. (1990). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Piaget.
- BURRELL, G. & MORGAN, G. (1982). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis. Elements of the sociology of Corporate Life*. London: Biddles Ltd.
- BUSH, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- CAMPOS, E. (org.) (1978). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- CANÁRIO, R. (1992). *A construção do Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, A. & DIOGO, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Afrontamento.
- CHIAVENATO, I. (2000). *Administração nos novos tempos*. Rio de Janeiro: Campus.
- CHIZZOTTI, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- CLEGG, S. (1998). *As Organizações Modernas*. Oeiras: Celta Editora.
- COSTA, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa.
- COSTA, J. (2003a). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, J. A. (2003b). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Revista Educação e Sociedade*, vol. 24 nº 85, pp. 1319-1340.

- COSTA, J. A. (2004). Construção de Projectos Educativos nas Escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17 nº002. Braga: Universidade do Minho, pp. 85-114.
- CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Éditions du Seuil.
- CROZIER, M. (1963). *Le Phénomène Bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.
- CROZIER, M. (1984). Comparing Structures and Comparing Games. in D. S. Pugh (Ed.). *Organization Theory*. Selected Readings. London: Penguin Books.
- DACAL, G. (1986). *Administration Educativa*. Madrid: Anaya.
- DEAL, T. & KENNEDY, A. (1998). *Corporate Culture. The Rites and Rituals of Corporate Life*. London: Penguin Books.
- DIAS, M. (1999). A Autonomia da Escola em Portugal: Igualdade e Diversidade? *Inovação*, nº 12, pp. 105-120.
- DRUCKER, P. (1986). *Inovação e gestão*. Lisboa: Presença.
- ESTÊVÃO, C., AFONSO A. & CASTRO, R. (1996). Práticas de Construção da Autonomia da Escola: Uma Análise de Projectos Educativos, Planos de Actividades e Regulamentos Internos. in *Revista Portuguesa de Educação*, 9. I.E.P. - Universidade do Minho, pp. 23-57
- ESTÊVÃO, C. (1998). *Gestão estratégia nas escolas*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Lisboa: Instituto de Inovação.
- ESTÊVÃO, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa Enquanto Organização*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- ESTÊVÃO, C. (2000). O Público e o Privado em educação: a providenciação pública do privado na educação portuguesa. in J. A. Pacheco (Org.). *Políticas Educativas: O Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora, pp.137-157
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- ETZIONI, A. (1984). *Organizações Modernas*. São Paulo: Editora Livraria Pioneira.
- ETZIONI, A. (1974) *Análise Comparativa de Organizações Complexas*. Rio de Janeiro: Zahar.

- ETZIONI, A. (1992). O Objectivo da Organização: Servo ou Senhor. *In Textos de Apoio – Administração Escolar*. Porto: ISET.
- FALCÃO, M. (2000). *Parcerias na organização escolar - Dinâmicas e lógicas do Conselho de Escola*. Lisboa: Instituto de inovação Educacional.
- FAYOL, H. (1984). *Administração industrial e geral*. São Paulo: Atlas.
- FERREIRA, E. (2004). A Autonomia da Escola Pública. A Lenda da Estátua com Pés de Barro. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 22. Porto: Afrontamento, pp. 133-152.
- FERREIRA, E. (2007). *(D)Enunciar a Autonomia. Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia na escola secundária*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Tese de doutoramento policopiada).
- FONSECA, A. (1998). *A Tomada de decisões na escola - A área escola em acção*. Lisboa: Texto Editora.
- FONTOURA, M. (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares. Fundamentos, Processos e Procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (1980). *As bases do poder do professor*. Revista Portuguesa de Pedagogia, ano XIV, pp. 301-328.
- FORMOSINHO, J., (1989), De serviço do Estado à comunidade educativa –uma nova concepção para a escola portuguesa. *in Revista Portuguesa de Educação*, n.º 2. Braga: Universidade do Minho, pp. 53-86.
- FORMOSINHO, J. (2000). *A Autonomia das Escolas. Lógicas Territoriais e Lógicas Afinitárias*. Joaquim Machado, João Formosinho e António Sousa Fernandes (Coord.) Actas do Seminário realizado em 24 de Maio de 2000. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S. & LIMA, L. (1988). Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas. *in CRSE, Documentos Preparatórios II*, Lisboa: ME/GEP, pp. 171-236.
- FORMOSINHO, J., ILÍDIO, F. & MACHADO, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: ASA.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2010a). Escola, Autonomia e Avaliação. O Primeiro ano de Governação por contrato. *in J. Formosinho; A. S.*



- Fernandes; J. Machado & H. Ferreira (Orgs.) *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 121-146.
- FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S., MACHADO, J. & FERREIRA, H. (2010b). Democracia, Gestão e Autonomia da Escola - A Governação por Contrato. *in* J. Formosinho; A. S. Fernandes; J. Machado & H. Ferreira (Orgs.) *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 57-69.
- FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S., MACHADO, J. & FERREIRA, H. (2010c). Os (Des)Caminhos da Autonomia das Escolas. *in* J. Formosinho; A. S. Fernandes; J. Machado & H. Ferreira (Orgs.) *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 91-120.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (1998). *A administração das escolas no Portugal democrático*. Porto: ASA.
- FRENCH, J. R. P. & RAVEN, B. (1959). The bases of social power. *in*: D. Cartwright, (Org.). *Studies in social power*. Ann Arbor: Institute for Social Research/ University of Michigan.
- FRIEDBERG, E. (1993). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FREITAS, M. (1991). *Cultura Organizacional. Formação, Tipologia e Impacto*. São Paulo: Macgraw-Hill.
- GIROUX, H (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes.
- GOMES, D. (2000). *Cultura organizacional comunicação e identidade*. Lisboa Quarteto.
- GOMES, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa Educa Editora.
- GOMÉZ, A. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (1993). Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones Educativas. *in* J. Garín Sallán & S. Antunes M. (Org.), *Organización Escolar. Nuevas Aportaciones*. Barcelona: PPU, pp. 159-193.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (1994). Perspectivas teóricas recientes en organización I escolar: una panorâmica general. *in* J. Mufioz & G..

- González. *Escuelas y profesores. / Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, pp. 35-59.
- GOULDNER, A. (1971) Conflitos na Teoria de Weber. E. Campos (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 59-67.
- GROON, P. (1986). Politics, Power and Management of Schools. E. Hoyle (Org.) *The Management of Schools*. London: Kogan Page. pp. 44-46.
- HALL, R. (1971) O Conceito da Burocracia: Uma Contribuição Empírica. E. Campos (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 29-47.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- HIPÓLITO, J. (2011). A Contratualização como Instrumento da Acção Pública. In J. Barroso & N. Afonso (Orgs.). *Políticas Educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, pp.87-121
- HOFSTEDE, G. (1984). *Culture's Consequences*. Beverly Hills: Sage.
- HOFSTEDE, G. (1997). *Culturas e Organizações. Compreender a nossa programação mental*. Lisboa: Sílabo.
- HOYLE, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and Stoughton.
- HOYLE, E. (1988). Micropolitics of educational organizations. in A. Westoby (Org.), *Culture and Power in Educational Organization*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 255-269.
- KANT, I. (1999). *Fundamentos da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Didáctica Editora.
- LEITE, C. (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o Século XXI*. Porto: Porto Editora.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, L. C. (1994). Modernização, Racionalização e Optimização: Perspectivas Neotaylorianas na Organização e Administração da Educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, n. 14, p. 119-139,
- LIMA, L. C. (1995). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), pp. 57-71.

- LIMA, L. C. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: IIE.
- LIMA, L. C. (1998a). A administração do sistema educativo e das escolas (1986-1996). in Ministério da Educação. *A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Estudos temáticos*, Vol. I. Lisboa: ME, pp.15-96.
- LIMA, L. C. (1998b). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- LIMA, L. C. (1988c). Modelos de organização das Escolas Básica e Secundária. in CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: ME/GEP, pp. 149-195.
- LIMA, L. C. (1999). E depois de 25 de Abril de 1974. Centro (s) e Periferia(s) das decisões no governo das escolas. in *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 57-80.
- LIMA, L. C. (2002a). A Democratização das Organizações Educativas e a participação como Ingerência - Contribuições de Paulo Freire. *Revista Fórum*, nº31. Unidade de Educação de Adultos. Braga: Universidade do Minho, pp. 81-89.
- LIMA, L. C. (2002b). Avaliação e concepção organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional. in J. A. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 17-29.
- LIMA, L. C. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
- LIMA, L. C. (2003). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, L. C. (2004). O Agrupamento de Escolas como administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.7, nº 2, pp. 7-47. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L. C. (2007). Administração da Educação e Autonomia das Escolas. in T. Gaspar (Org.) *A educação em Portugal (1986 – 2006) Alguns Contributos da Investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 15-77.
- LIMA, L. C. & AFONSO, A. J. (1995.) The Promised Land: school autonomy, evaluation and curriculum decision making in Portugal. *Educational Review*, 47 (2), pp. 165-171.
- LÜDKE, M & ANDRÉ, M. (1986) *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

- MACEDO, B. (1991). Projecto Educativo de Escola: do porquê construí-lo à génese da construção. *Inovação*, 4, pp. 127-139.
- MACEDO, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola. Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MARCH & SIMON (1981). *Teoria das Organizações*. Rio de Janeiro: Edição Fundação Getúlio Vargas.
- MARTIN, J., SITKIN, S.B. and BOEHM, M. (1985), Founders and the elusiveness of a cultural legacy, in Frost, P.J., Moore, L.F., Louis, M.R., Lundberg, C.C. and Martin, J. (Orgs.), *Organizational Culture*, London: Sage, pp.99-124.
- MARTIN, J. (1992). *Cultures in Organization. Three Perspectives*. New York, Oxford: Oxford University Press. London. Sage, pp.58-76.
- MARTINS, E. (2001). *Autonomia, Administração e gestão das escolas portuguesas 1974-1999*. Lisboa: Edição do Ministério da Educação.
- MARTINS, G. O. (2005) Autonomia das Escolas Enquadramento e Conceito. *in Autonomia da Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 49-61.
- McCLELLAND, D. (1961). *The Achieving Society*. London. Collier ManMillan.
- MERTON, R. (1968). *Social theory and social structure*. London: Collier Macmillan Publishers.
- MERTON, R. (1971) Estrutura Burocrática e a Personalidade. *in* E. Campos (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 107-124.
- MINTZBERG, H. (1986). *Le Pouvoir dans les Organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- MINTZBERG, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Porto: Dom Quixote.
- MÓNICA, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- MORGAN, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.
- MUÑOZ SEDANO, A. & ROMAN PEREZ, M. (1989). *Modelos de organização escolar*. Madrid: Editorial Cincel.
- NEVES, J. (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Editora RH.

- NISBET, J. & WATT, J. (1984). Case Study. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey & S. Goulding (Orgs.). *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row, pp. 72-92.
- NÓVOA, A (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- OBIN, J. P. (1988) *Le Project D'établissement*. Paris: Hachette.
- PACHECO, J. & MORGADO, J. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- PAISLEY, A. (1981). *Organization and management in schools*. London: Longmain.
- PARDAL, L.& CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- PETTIGREW, A. (1979). On standing organizational culture. *Administrative Science Quarterly*, 24, pp. 570-581.
- PERROW, C. B. (1981). *Análise Organizacional. Um Enfoque Sociológico*. São Paulo: Atlas.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª edição. Lisboa: Gradiva.
- RODRIGUEZ, M. L. (1985). *El Ideário Educativo in Saenz. Organización Escolar*. Madrid: Anaya.
- ROLDÃO, M. C. (2000). A Escola como Instância de Decisão Curricular. in I. Alarcão, (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora, pp. 67-77
- SÁ, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: o Caso do Director de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SAINSAULIEU, R. (1997). *Sociologia da Empresa. Organização, Cultura e Desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Minerva.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2002): *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA.
- SARMENTO, M. J. (1998). Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas. *Revista da Educação*, volume VII, nº2. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 15-26.

- SCHEIN, E. (1968). *A Psicologia na organização*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- SCHEIN, E. (1982). *Psicologia organizacional*. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil.
- SCHEIN, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. London: Jossey-Bass.
- SILVA, D. (2004). *Lógicas de Acção em Contexto de Autonomia – Estudo das Representações Docentes num Agrupamento de Escolas do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, E. (2004) *O burocrático e o político na administração universitária. Continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- SMIRCICH, L. (1995). Is the concept of Culture a Paradigm for Understanding Organizations and Ourselves? in P. J. Frost, L. F. Moore, M. R. Louis, C. C. Lundberg, & J. Martin (Org.). *Organizational Culture*. Londres: Sage, pp. 55-72.
- SOUSA, A. (1990). *Introdução à Gestão. Uma Abordagem Sistemática*. Lisboa: Editorial Verbo.
- SOUSA, G. V. (1998). *Metodologia da Investigação e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- SOUZA, Ângelo Ricardo (2001): A escola por dentro e por fora: a cultura da escola e a descentralização financeira. in *Revista Ibero-americana de Educação*, <[http://www.campus-oei.org/revista/fin\\_edu3.htm](http://www.campus-oei.org/revista/fin_edu3.htm)> [consulta: Mar.2010]
- TAVARES, C. (2008). *Ocupação dos tempos lectivos/escolares (otl/ote) – A percepção dos actores educativos*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- TAYLOR, F. W. (1982). *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Atlas.
- TEIXEIRA, L. (2002). *Cultura organizacional e projecto de mudança em escolas públicas*. Campinas, SP: Autores Associados/UMESP/ANPAE.
- TEIXEIRA, M. (1995). *O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: MacGraw-Hill.

- TERRÉN, E. (1999). *Educación y Modernidad. Entre la Utopía y la Burocracia*. Barcelona: Anthropos.
- TERRÉN, E. (2000). A Educação Face aos Desafios da Pós-Modernidade. in T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso (Orgs.). *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*. Porto: ASA, pp. 9-41
- TOFFLER, A. (1991). *Os Novos Poderes (Powershift)*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- TORRES, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta.
- TORRES, L. (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- TORRES, L. (2011). A Construção da Autonomia num Contexto de Dependências. Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 32, pp. 91-109.
- TYLER, W. B. (1991). *Organización Escolar. Una Perspectiva Sociológica*. Madrid: Morata.
- UDY, JR. S. (1971) Burocracia e Racionalidade na Teoria Weberiana da Organização. in E. Campos (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 45-58.
- VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. in A. Santos Silva e J. Madureira Pinto (Org.). *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp.101-128.
- VAN MAANEN, J. & BARLEY, R. (1985). Cultural Organization: Fragments of a Theory. in P. J. Frost, L. F. Moore, M. R. Louis, C. C. Lundberg, & J. Martin (Org.). *Organizational Culture*. Beverly Hills: Sage, pp: 31-54.
- WEBER, M. (1982). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- WEBER, M. (1991). *Economia e Sociedade*. Brasília: Edições Universidade de Brasília.
- WEBER, M. (1994). *Economía y Sociedad: Esbozo de Sociología Compreensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

WILKINS, A. & OUCHI, W. (1983). Efficient Cultures: exploring the relationship between culture and organizational performance. *Administrative Science Quarterly*, 28, pp. 468-481.

### **Legislação**

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.



## **ANEXOS**



## Anexo 1 – Tabela comparativa para análise dos projetos educativos das escolas em estudo

	ESCOLA DO MAR	ESCOLA DO RIO
Finalidades	Referido como título (ponto III)	Não refere
Princípios e valores	Apresenta um “Quadro de Princípios e VALORES”- refere “Liberdade, Democracia, Cidadania, Humanismo, Cultura, Utilidade, Inovação, e Autonomia – Cada termo introduz uma frase da carta de princípios que a instituição se compromete a defender e promover na comunidade educativa.	Relativamente aos VALORES faz referência a: “Éticos, morais, culturais, estéticos”, que serão fundamentais a prescrever NORMAS de referência como: “honestidade, transparência, responsabilidade, competência, imparcialidade, liberdade, respeito pelas diferenças”. Os VALORES darão o seu contributo para “uma convivência mais justa e solidária”. Os PRINCÍPIOS referidos :”Contribuir para uma formação integral dos alunos”; “Sensibilizar os pais e encarregados de educação para a importância do seu papel enquanto educadores ”;”afirmar a escola como um espaço formação pessoal e profissional dos docentes e não docentes”; “Educar para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, coesa, solidária, inclusiva e democrática;” “Promover uma cultura de igualdade de oportunidades numa escola para todas;” “Promover numa educação de excelência, baseada nas aptetências individuais”; “Afirmar a escola como uma instituição de qualidade e de rigor no meio local”; “Educar para os desafios atuais da sociedade local”; “Desenvolver um processo de avaliação interna da Escola”.
Diagnóstico e análise da comunidade educativa	Não refere	É apresentada uma caracterização do ambiente envolvente e do meio escolar. Refere “contexto espacial da escola”; “A escola: origens e história recente”; “caracterização física e humana da escola”, “caracterização socioeconómica da comunidade educativa”. Em “caracterização física e humana da escola” são versados aspetos como: <ul style="list-style-type: none"> <li>•Espaços exteriores e interiores;</li> <li>•Organização curricular e oferta educativa;</li> <li>•Recursos.</li> </ul>
	Não refere	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reduzidos hábitos de leitura (para 51% dos inquiridos o tempo semanal dedicado à leitura é inferior a uma hora).</li> </ul>

<b>Identificação de áreas problemáticas</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo excessivo gasto a ver televisão</li> <li>• Baixo nível de escolarização dos Encarregados de Educação.</li> <li>• Distância/tempo excessiva de casa à escola.</li> <li>• Reduzido trabalho colaborativo entre turmas.</li> <li>• Funcionamento da sala de estudo e de apoio educativo pouco adequado.</li> <li>• Dificuldades sentidas pelos alunos principalmente nas disciplinas de Matemática A, Física e Química A e Filosofia.</li> <li>• Reduzida percentagem (2%) de bolsas de mérito atribuídas aos alunos que usufruem de Subsídio de Estudo.</li> <li>• Reduzido número de aulas no exterior e de aulas interativas com recurso ao sistema multimédia.</li> <li>• Falta de conhecimento do funcionamento dos Serviços de Psicologia e Orientação.</li> <li>• A carga horária dos Cursos Profissionais é excessiva.</li> <li>• Há falsas expectativas dos alunos face às exigências do ensino profissional.</li> <li>• Reduzidos níveis de trabalho colaborativo interdepartamental.</li> <li>• Fraco contributo do PCT (Projeto Curricular de Turma) para o sucesso escolar dos alunos.</li> <li>• Reduzido envolvimento dos discentes e dos encarregados de educação no PAA (Plano Anual de Atividades)</li> </ul>
<b>Metodologia usada na construção do projeto</b>	<p>Elaborado por uma comissão constituída por três docentes: “[...] A Comissão reuniu logo após a sua constituição a fim de delinear a estrutura provisória do Projeto. Posteriormente, a Comissão tomou em linha de conta os diferentes normativos que enquadram a organização escolar (Lei de Bases do Sistema Educativo e Regime de Autonomia e Gestão) bem como aqueles que regulam o seu funcionamento.”</p>	<p>Não refere</p>
<b>Objetivos gerais</b>	<p>Apresenta a nível das opções estratégicas, nomeando-os como “objetivos estratégicos”: “Formar cidadãos ativos, intervenientes, solidários e respeitadores dos</p>	<p>Definidos como “metas”: “Reduzir a percentagem de alunos que dedicam menos de uma hora semanal à leitura.”; “Reduzir o tempo disponibilizado pelos alunos para ver</p>

<p>princípios do estado de direito democrático.” “Preparar cidadãos aptos para equacionar e viver num mundo globalizado onde se valorize o respeito pelo Homem e pelo Ambiente.”; “Promover o sucesso pessoal, educativo e profissional dos seus alunos; a formação contínua da população escolar e contribuir para a melhoria de qualificações da população da região.”; “Servir bem a Comunidade Educativa, de acordo com os parâmetros de exigência, rigor, qualidade, disponibilidade e imparcialidade que devem ser, hoje, exigidos por todos os cidadãos de uma sociedade moderna, tecnologicamente avançada e globalizada.”; “Promover a atualização, qualificação e renovação dos quadros do Pessoal Docente e Não Docente sem pôr em causa a sua estabilidade e os padrões de qualidade exigidos.”; “Proporcionar a toda a comunidade escolar as melhores condições de segurança, de ensino aprendizagem, de trabalho e de lazer.”; “Promover ações que a aproximem de outras instituições e comunidades escolares, nacionais e internacionais, fomentando o estabelecimento de intercâmbios, acordos e parcerias com outras pessoas e organizações.”; “Assegurar o funcionamento de todos os cursos vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior.”; “Assegurar o funcionamento dos cursos orientados para a inserção no mundo do trabalho, bem como de outros percursos de educação formação, de nível secundário, que se revelem indispensáveis às expectativas e interesses da comunidade educativa e para os quais a escola disponha dos necessários recursos humanos e materiais.”; “Comprometer-se em implementar e desenvolver medidas de diferenciação positiva, graduais e de acordo com as necessidades, tendentes a assegurar reais oportunidades de sucesso escolar e educativo a todos os seus alunos.”; “Implementar e desenvolver meios técnicos e formas de comunicação que visem conferir maior eficácia à</p>	<p>televisão.”; “Diminuir a percentagem de encarregados de educação sem a escolaridade mínima obrigatória.”; “Reduzir a distância/tempo de casa à escola.”; “Aumentar o trabalho colaborativo entre turmas.”; “Estruturar outras salas para estudo e apoio educativo.”; “Reduzir as dificuldades sentidas pelos alunos nas disciplinas de Matemática A, Física e Química A e Filosofia.”; “Aumentar a percentagem de bolsas de mérito atribuídas aos alunos que usufruem Subsídio de Estudo.”; “Aumentar o número de aulas no exterior e de aulas interativas com recurso ao sistema multimédia.”; “Aumentar conhecimento acerca do funcionamento dos Serviços de Psicologia e Orientação. ”Gerir a carga horária de forma a libertar alguns turnos.”; “Contribuir para expectativas mais reais.”; “Aumentar os níveis de trabalho colaborativo interdepartamental.”; “Ajustar o PCT à realidade do ensino secundário, de acordo com a legislação em vigor.”; “Aumentar o envolvimento dos discentes e dos encarregados de educação no PAA (Plano Anual de Atividades).”</p>
---	--

	<p>sua ação, ao nível da circulação de informação interna e externa.”;</p> <p>“Respeitar as suas tradições, inovar nos métodos de ensino e de organização, desenvolver projetos ambiciosos, estabelecer prioridades pedagógicas, administrativas e orçamentais com vista à consecução dos seus objetivos e à participação ativa na construção da sociedade em que se insere.”</p>	
<b>Objetivos específicos</b>	<p>“Dignificar e desenvolver o papel da Associação de Estudantes.”; “Abrir novos espaços de intervenção dos alunos.”; “Promover o desenvolvimento das relações interpessoais.”; “Aprofundar conhecimentos e reflexões sobre o mundo/sociedade numa perspetiva de atualidade.”; “Contribuir para a formação humanística e científica dos alunos relativamente a questões com eventuais implicações na vida em sociedade.”;</p> <p>“Desenvolver formas de educação para a diferença.”; “Integrar os novos alunos oriundos de países estrangeiros”; “Apoiar projetos direcionados para o bem-estar e a saúde da comunidade escolar.”; “Contribuir para a formação ambiental e apoiar projetos direcionados para a preservação do meio ambiente.”</p> <p>“Diagnosticar a situação ao nível de conhecimentos trazidos por cada aluno que se matricule na Escola do Mar pela primeira vez.”;</p> <p>“Consciencializar e proporcionar aos alunos hábitos de trabalho e técnicas de estudo.”; “Incentivar o recurso a meios complementares de apoio ao ensino.”; “Promover e aumentar os níveis gerais de conhecimentos da comunidade educativa.”; “Apoiar o aparecimento e funcionamento de clubes sobre diversas temáticas / atividades.”</p> <p>“Criar condições de aproximação do cidadão aos serviços da Escola do Mar.”; “Promover e intensificar o uso de novos meios de comunicação ao nível do contacto com o cidadão.”; “Simplificar e melhorar a eficiência de funcionamento de diversos serviços internos da escola.”; “Proceder a avaliações periódicas e</p>	<p>Surgem após a identificação das áreas problemáticas:</p> <p>“Aumentar o gosto pela leitura.”; “Desenvolver hábitos de leitura e de escrita.”; “Promover a literacia.”; “Aumentar o nível de cultura.”</p> <p>“Desenvolver a capacidade de análise crítica dos programas televisivos evitando a manipulação do pensamento.”; “Promover a divulgação dos CEF, junto dos EE.”</p> <p>“Sensibilizar a empresa transportadora para o aumento da sua eficiência, enquanto entidade de interesse público.</p> <p>“Promover atividades/projetos inter-turmas.”; “Contribuir para uma melhoria da qualidade do apoio educativo prestado aos alunos;</p> <p>“Sensibilizar os alunos para a importância do apoio educativo no seu sucesso escolar.”; “Reforçar o apoio educativo [...]”</p> <p>“Consciencializar os alunos para a importância do trabalho individual no seu sucesso escolar.”; “Promover aprendizagens baseadas no talento individual.”</p> <p>“Dinamizar aulas no exterior e aulas interativas com recurso às novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC).”</p> <p>“Divulgar o modo de funcionamento dos Serviços de Psicologia e Orientação.”</p> <p>Cursos profissionais : “Procurar gerir a carga horária de modo a torná-la menos pesada.”; “Divulgar o curriculum de forma mais pormenorizada.”;</p> <p>“Promover atividades/projetos interdisciplinares.”; “Repensar um</p>

	<p>sistemáticas do funcionamento dos serviços da Escola do Mar.”</p> <p>“Apoiar modalidades de formação e autoformação do Pessoal Docente e Não Docente.”; “Contribuir para a formação inicial do Pessoal Docente.”</p> <p>“Garantir os meios necessários para a segurança pessoal de todos os elementos da comunidade escolar.”; “Prover a segurança de bens da comunidade escolar.”; “Criar condições para uma sadia ocupação de tempos livres.”; “Apoiar iniciativas de desenvolvimento da literacia tecnológica e utilização de modernos meios específicos desta área.”; “Reparar e beneficiar as instalações e equipamentos escolar.”</p> <p>“Estabelecer parcerias com entidades exteriores à escola.”; “Reforçar imagem exterior da Escola do Mar.”</p> <p>“Criar condições de continuidade para o funcionamento de cursos vocacionados para o prosseguimento de estudos, estabelecendo parcerias com entidades exteriores.”; “Divulgar e promover o curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas.”</p> <p>“Apoiar o curso tecnológico de Multimédia.”; “Contribuir para a integração acelerada dos alunos na vida ativa.”; “Oferta de alternativas curriculares diferenciadas.”</p> <p>“Estabelecer um conjunto variado de metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem de forma a garantir o sucesso educativo.”; “Estabelecer Plano de Ação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais.”; “Apoiar e incrementar medidas socioeconómicas de diferenciação positiva.”; “Reconhecer e premiar a excelência e o esforço pessoal dos alunos.”</p> <p>“Melhorar os circuitos e suportes de comunicação e informação quer a nível interno quer externo.”</p>	<p>Plano de Atividades Interdisciplinares de turma/curso (PAIT/PAIC) de acordo com os interesses dos docentes e dos discentes.”</p> <p>“Solicitar sugestões aos alunos e encarregados de educação para elaboração do PAA.”</p>
--	--	--

<p><b>Estratégias</b></p>	<p><u>APOIO À ASSOCIAÇÃO DE ESTUDANTES:</u></p> <p>Disponibilização de um docente para prestar apoio técnico/administrativo à Associação de Estudantes (AE); Disponibilização de um computador com ligação à <i>Internet</i> para a Associação de Estudantes; Para além das subvenções legais, apoiar financeiramente os projetos desenvolvidos pela AE, com interesse relevante para a formação dos alunos; Integração da planificação das atividades da AE no Plano Anual de Atividades da Escola do Mar;</p> <p><u>FORMAÇÃO CÍVICA DOS ALUNOS</u></p> <p>Sensibilização dos Departamentos curriculares para, sempre que se justifique, elaborar e disponibilizar informação a distribuir aos alunos sobre situações/temas da atualidade;</p> <p>Disponibilização dessa informação aos Dt's de modo a que a possam utilizar em contexto de aula;</p> <p>Ações de sensibilização sobre a SIDA; Tabagismo; Droga; Racismo; Xenofobia; Direitos Humanos, etc;</p> <p>Comemoração do Dia Mundial da Paz; Dia da Mulher e de outras efemérides de relevância educativa;</p> <p>Ações contínuas sobre a Educação para a Saúde; Educação para a Cidadania; Educação para o Ambiente, Educação Sexual, etc...</p> <p><u>FORMAR CIDADÃOS DE UM MUNDO GLOBAL E RESPEITADORES DO AMBIENTE</u></p> <p>Intervenção ao nível da formação de jovens portadores de deficiência;</p> <p>Implementação de projetos que visem educar para a aceitação da diferença;</p> <p>Identificação dos alunos provenientes de países estrangeiros;</p> <p>Diagnóstico das dificuldades de integração desses alunos (a nível de língua, cultura, etc.);</p> <p>Elaboração de plano individual de integração em cooperação com a respetiva família;</p> <p>Mobilização de recursos humanos,</p>	<p><u>FORMAR CIDADÃOS DE UM MUNDO GLOBAL E RESPEITADORES DO AMBIENTE</u></p> <p>Não refere.</p>
---------------------------	--	---



	<p>internos e externos para proceder a rastreios de saúde, designadamente ao nível da dentição, audição, visão e cardiovascular;</p> <p>Difusão de informação e realização de atividades promotoras da saúde e do desenvolvimento global dos alunos ao nível da educação sexual, o antitabagismo, a prevenção do alcoolismo e as doenças do foro alimentar;</p> <p>Cooperação com entidades ligadas à área do ambiente, Recolha de resíduos potencialmente recicláveis;</p> <p>Ação de sensibilização para disciplinar o consumo de água quer a nível da escola quer domiciliária, tendo em vista a poupança;</p> <p>Plantio de árvores nas áreas Nascente e Norte da Escola.</p> <p><u>SUCESSO DOS ALUNOS</u></p> <p>Elaboração e aplicação de fichas diagnóstico sobre conhecimentos transversais adquiridos pelos alunos;</p> <p>Elaboração de fichas socioeconómicas;</p> <p>Tratamento da informação obtida e divulgação dos resultados e conclusões junto dos docentes do Conselho de Turma;</p> <p>Definição de estratégias e de meios adequados para colmatar discrepâncias detetadas;</p> <p>Treino de técnicas de estudo que incluam: tirar notas, identificar palavras e conceitos chave, fazer resumos, parafrasear, elaborar esquemas e mapas conceptuais;</p> <p>Oferta de modalidades de ensino à distância (e-learning) designadamente as plataformas Teleduc e Moodle;</p> <p>Criação do Centro de Recursos Digitais;</p> <p>Disponibilização dos recursos humanos e materiais necessários a uma melhoria dos serviços prestados nos Centros de Aprendizagem / Sala de Estudos Orientados;</p> <p>Criação de espaços de formação e fruição de interesse para os diversos públicos: cursos livres, oficinas, conferências, palestras e espetáculos.</p>	<p><u>SUCESSO DOS ALUNOS</u></p> <p>Disponibilização de mais recursos humanos e materiais;</p> <p>Menor número de alunos por bloco a frequentar a sala de estudo;</p> <p>Escolha de uma sala mais adequada à função de sala de estudo.</p> <p>Apoio educativo às disciplinas com maiores dificuldades.</p> <p>Reforço da diversificação das metodologias de ensino e das estratégias de superação das dificuldades apresentadas pelos alunos.</p> <p>Criação de um clube de leitura e de escrita;</p> <p>Dinamização dos contratos de leitura;</p> <p>Utilização interativa do manual escolar/revistas científicas/jornais culturais na sala de aula.</p> <p>Utilização de todos os meios disponíveis pela BE (biblioteca escolar).</p> <p>Promoção do trabalho autónomo de acordo com o talento individual;</p> <p>Divulgação ao longo do ano letivo da candidatura à bolsa de mérito junto dos alunos e encarregados de educação visados.</p>
--	---	---

	<p><u>SERVIÇO À COMUNIDADE EDUCATIVA</u></p> <p>Criação do portal da escola na <i>Internet</i>; Implementação de meios facilitadores e eficazes na transmissão de informação da escola para os Pais/Encarregados de Educação, via e-mail, sms, etc; Disponibilização de meios tecnológicos adequados a um atendimento célere e eficaz; Disponibilização de informação em tempo real; Utilização de sistema informatizado e Integrado de gestão de escolas; Generalização da utilização das “caixas de sugestões”; e do e-mail para apresentação de propostas e sugestões que permitam melhorar a eficiência dos serviços prestados; Desenvolvimento de ações de avaliação Interna e participação em projetos de avaliação Externa.</p> <p><u>FORMAÇÃO DO PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE</u></p> <p>Realização sistemática de ações de formação destinadas ao corpo Docente e Não Docente, abertas a outras escolas da zona. Criação de um Plano Interno de Formação que possa responder às necessidades de formação, contemplando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalidades e princípios orientadores;</li> <li>- Objetivos estratégicos incluindo necessidades de formação;</li> <li>- Estratégias e programa de ação;</li> <li>- Fases de implementação, acompanhamento e avaliação;</li> </ul> <p>Identificação dos recursos humanos da Escola do Mar que possam assegurar formação; Difusão e integração dos modernos princípios e formas de gestão corrente dos serviços e da escola Formação de pessoal administrativo para o uso das novas tecnologias no contacto com alunos e Encarregados de Educação; Implementação e apoio ao funcionamento dos estágios pedagógicos nas áreas em que a Escola do Mar disponha de</p>	<p><u>SERVIÇO À COMUNIDADE EDUCATIVA</u></p> <p>Não refere</p> <p><u>FORMAÇÃO DO PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE</u></p> <p>Não refere.</p>
--	--	---

	<p>formadores.</p> <p><u>CONDIÇÕES DE SEGURANÇA DA COMUNIDADE ESCOLAR</u></p> <p>Implementação das medidas previstas no Plano de Segurança da Escola; Treino da comunidade educativa para responder positivamente a situações de emergência – Planos de Evacuação; Reforço da relação entre a escola e as forças de segurança pública no tocante quer à segurança interna quer externa, nomeadamente através do programa Escola Segura</p> <p><u>CONDIÇÕES DE ENSINO APRENDIZAGEM, DE TRABALHO E DE LAZER</u></p> <p>Elaboração, na medida do possível, de horários escolares que permitam um plano semanal de atividades extracurriculares e de lazer; Apoio a iniciativas da Associação de Estudantes e outras no âmbito das atividades extracurriculares; Instalação e alargamento de rede <i>wireless</i> à maior parte da escola; Apoio de docentes e alunos na realização de projetos, candidaturas e participação em cursos tendo em vista a aquisição, utilização de meios informáticos individuais. Vigilância, manutenção e modernização do edifício, espaços e equipamentos escolares. Recuperação e beneficiação da ala nascente do rés-do-chão.</p> <p><u>COOPERAÇÃO COM INSTITUIÇÕES E COMUNIDADES ESCOLARES NACIONAIS E INTERNACIONAIS</u></p> <p>Cooperação com o poder local e as forças económicas, culturais da região tendo em vista uma prestação mútua de serviços. Participação no Conselho do Ambiente; Cooperação com a Comissão de Proteção de Menores, Cooperação com o MAPADI e com o Centro de Saúde local; Protocolos de estágios de formação noutras instituições para alunos da</p>	<p><u>CONDIÇÕES DE SEGURANÇA DA COMUNIDADE ESCOLAR</u></p> <p>Não refere.</p> <p><u>CONDIÇÕES DE ENSINO APRENDIZAGEM, DE TRABALHO E DE LAZER</u></p> <p>Negociação com a empresa transportadora no sentido de minorar o problema: distância/tempo excessivo de casa à escola. Promoção de atividades lúdicas, desportivas, culturais e científicas entre turmas. Planificação de aulas que privilegiem a saída do espaço sala de aula e que recorram às novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação adequada em didática que privilegie aulas inovadoras / criativas e a aplicação das NTICs;</li> <li>• Troca de experiências entre pares</li> </ul> <p><u>COOPERAÇÃO COM INSTITUIÇÕES E COMUNIDADES ESCOLARES NACIONAIS E INTERNACIONAIS</u></p> <p>Não refere.</p>
--	---	---

	<p>Escola do Mar. Protocolos de estágios de formação para formandos de outras instituições na Escola do Mar; Intercâmbio cultural com outras escolas e instituições nacionais e estrangeiras; Promoção da imagem de competência e qualidade dos serviços prestados pela Escola do Mar.</p> <p><u>ASSEGURAR O FUNCIONAMENTO DOS CURSOS</u></p> <p>Divulgação junto de escolas e outras instituições da região de quais os cursos oferecidos pela Escola do Mar e da qualidade dos mesmos; Promoção da imagem da escola tendo em vista a captação de jovens para uma primeira matrícula na Escola do Mar; Convite a representantes da comunidade envolvente para visitar a escola e tomar conhecimento do seu progresso e sucesso. Criação de condições de matrícula e funcionamento do curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas de modo a promover as Humanidades como área importante e de prestigiada tradição na formação dos alunos desta escola.</p> <p><u>FUNCIONAMENTO DOS CURSOS ORIENTADOS PARA A INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO</u></p> <p>Levantamento das necessidades locais ao nível de emprego e criação de novas oferta de acordo com as mesmas; Estabelecimento de relações de parceria com as forças económicas da região a fim de estabelecer as competências a desenvolver nos alunos bem como a assegurar o estágio dos mesmos Avaliação das condições humanas e materiais da Escola do Mar para o funcionamento de cursos profissionais e/u especialização tecnológica</p>	<p><u>ASSEGURAR O FUNCIONAMENTO DOS CURSOS</u></p> <p>Não refere</p> <p><u>FUNCIONAMENTO DOS CURSOS ORIENTADOS PARA A INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO</u></p> <p>Gestão da carga horária de forma a libertar alguns turnos. Divulgação do curriculum de uma forma mais pormenorizada junto dos potenciais alunos.</p>
--	---	---

	<p><u>ASSEGURAR REAIS OPORTUNIDADES DE SUCESSO ESCOLAR E EDUCATIVO A TODOS OS SEUS ALUNOS.</u></p> <p>Elaboração de projetos curriculares e de planos de trabalho por parte dos conselhos de turma, que supram as dificuldades dos alunos; Elaboração de planificações por competências flexíveis, que possibilitem percursos diversos; Identificação e acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais; Criação de mecanismos de deteção de carências socioeconómicas dos alunos; Intervenção casuística junto dos alunos com carências socioeconómicas tendo em vista a sua atenuação/superação. Manutenção dos Quadros de Valor e Excelência Realização de eventos dedicados a reconhecer o mérito dos alunos dos Quadros de Valor e Excelência Atribuição de prémios escolares;</p> <p><u>CIRCULAÇÃO DE INFORMAÇÃO INTERNA E EXTERNA</u></p> <p>Levantamento dos atuais canais e suportes de comunicação interna e avaliação da sua eficácia; Criação de instrumentos e suportes de comunicação que permitam auscultar a comunidade educativa, facilitar e incrementar a sua participação na vida da Escola do Mar.</p> <p><u>MELHORAR O GRAU DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO</u></p> <p>Não refere</p>	<p><u>ASSEGURAR REAIS OPORTUNIDADES DE SUCESSO ESCOLAR E EDUCATIVO A TODOS OS SEUS ALUNOS.</u></p> <p>Elaboração de um plano de atividades Transdisciplinares e interdisciplinares viáveis (PAIT/PAIC).</p> <p><u>CIRCULAÇÃO DE INFORMAÇÃO INTERNA E EXTERNA</u></p> <p>Não refere</p> <p><u>MELHORAR O GRAU DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO</u></p> <p>Divulgação dos CEF; Manutenção dos cursos EFA.</p>
<b>Gestão de recursos</b>	<p>É feita referência ao espaço físico e aos equipamentos escolares.</p>	<p>Os recursos “materiais” encontram-se elencados num anexo ao documento. São referidos como “[...] a Escola dispõe de múltiplos recursos materiais facilitadores do processo ensino-aprendizagem e conducentes</p>

	<table><tr><th>Espaço físico</th><th>Equipamentos</th></tr><tr><td>“[...]adoção de métodos e práticas de ensino modernas obrigaram a um esforço de alterações de espaços[...] manter inalterada a traça original do edifício.” “[...] melhores condições de funcionalidade, comodidade e segurança aos utentes [...] “ as áreas ajardinadas devem merecer especial cuidado [...] constituírem-se como instrumento educativo de sensibilização estética e ecológica.”</td><td>“[...]manutenção de forma a garantir boas condições de funcionamento e utilização. “ A gestão da Escola há de orientar-se por uma lógica de máxima rentabilização dos equipamentos disponíveis, de forma a garantir igualdade de oportunidades a toda a comunidade escolar,” “[...] dispõe de um espólio relativamente rico em equipamentos desatualizados</td></tr></table>	Espaço físico	Equipamentos	“[...]adoção de métodos e práticas de ensino modernas obrigaram a um esforço de alterações de espaços[...] manter inalterada a traça original do edifício.” “[...] melhores condições de funcionalidade, comodidade e segurança aos utentes [...] “ as áreas ajardinadas devem merecer especial cuidado [...] constituírem-se como instrumento educativo de sensibilização estética e ecológica.”	“[...]manutenção de forma a garantir boas condições de funcionamento e utilização. “ A gestão da Escola há de orientar-se por uma lógica de máxima rentabilização dos equipamentos disponíveis, de forma a garantir igualdade de oportunidades a toda a comunidade escolar,” “[...] dispõe de um espólio relativamente rico em equipamentos desatualizados	a uma escola de sucesso e de excelência.”
Espaço físico	Equipamentos					
“[...]adoção de métodos e práticas de ensino modernas obrigaram a um esforço de alterações de espaços[...] manter inalterada a traça original do edifício.” “[...] melhores condições de funcionalidade, comodidade e segurança aos utentes [...] “ as áreas ajardinadas devem merecer especial cuidado [...] constituírem-se como instrumento educativo de sensibilização estética e ecológica.”	“[...]manutenção de forma a garantir boas condições de funcionamento e utilização. “ A gestão da Escola há de orientar-se por uma lógica de máxima rentabilização dos equipamentos disponíveis, de forma a garantir igualdade de oportunidades a toda a comunidade escolar,” “[...] dispõe de um espólio relativamente rico em equipamentos desatualizados					
<b>Avaliação e monitorização</b>	<p>Referida com a designação “Acompanhamento, coordenação e avaliação ” Apresenta um acompanhamento a três níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• “[...] reflexão individual da responsabilidade de cada membro da comunidade escolar[...]”</li><li>• “ ao nível das Estruturas de Orientação Educativa e dos Serviços Especializados de Apoio Educativo, que refletem e produzem relatórios periódicos sobre o grau de execução do Plano de Atividades e sobre o desenvolvimento do projeto.”</li><li>• “Ao nível dos Órgãos de Administração e Gestão, que refletem e procedem às avaliações anual e final sobre a consecução do mesmo.”</li></ul> <p>Propõe-se aplicar: “[...]inquéritos à população escolar/comunidade educativa: a</p>	<p>Refere “monitorização anual do Projeto Educativo”: “[...]através de instrumentos que permitam avaliar o grau de cumprimento dos objetivos e metas, a consecução das atividades propostas anualmente no PAA, o grau de satisfação da comunidade escolar, o envolvimento da comunidade educativa na vida da escola, e a afirmação de uma escola de rigor e de excelência no meio local.”</p> <p>“A DIVULGAÇÃO dos resultados: “ meios mais convenientes de forma a chegarem a toda a comunidade educativa em tempo útil.” A informação resultante da avaliação: “[...] permitirá identificar lacunas e proceder à reformulação sem perder de vista as linhas orientadoras do projeto.”</p>				

	<p>utilizar métodos de observação direta e a produzir relatórios periódicos de atividades, da responsabilidade dos órgãos de gestão, das estruturas de coordenação e serviços.”</p> <p>A instituição deverá prestar atenção a:</p> <p>“O conhecimento e a análise de informação produzida ou veiculada por entidades exteriores à escola, designadamente os <i>media</i> ou outras instituições, devem merecer particular atenção da Escola do Mar pois permitirão aferir o impacto da execução do Projeto Educativo junto daqueles a quem se destina – a comunidade escolar.”</p> <p>O órgão responsável pela avaliação do anual do projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assembleia de Escola da Escola do Mar.</li> </ul> <p>Pontos a serem tidos em conta na avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciar o grau de execução; Apresentar sugestões de reformulação, eventualmente dirigidas aos restantes órgãos de administração e gestão, estruturas de orientação educativa e serviços de apoio educativo.</li> </ul>	
<b>Parcerias exteriores à Escola</b>	<p>Câmara Municipal LIPOR Escola Segura Bombeiros Voluntários Conselho Municipal do Ambiente Comissão de Proteção de Menores Centro de Saúde Forças “vivas” da região Parceiros económicos.</p>	Não refere





## Anexo 2 – Tabela comparativa para a análise dos regulamentos internos das duas escolas em estudo

	Escola do Mar		Escola do Rio	
	2009		2010	
Data de aprovação	Refere	Não refere	Refere	Não refere
Designação da escola	x		x	
Morada/morada/fax/telefone	x		x	
Código da escola		x		x
Localização geográfica		x		x
Historial da escola		x	x	
Valências existentes	x		x	
Horários da escola	x		x	
Enquadramento legal	x		x	
PRINCÍPIOS ORIENTADORES		x	x	
<b>ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO</b>				
<b>CONSELHO GERAL</b>				
Constituição/organização	x		x	
Designação e mandato	x		x	
<b>DIRETOR</b>				
Recrutamento	x		x	
Competências	x		x	
Assessorias técnico -pedagógicas	x		x	
Procedimento concursal			x	
Eleição			x	
Direitos/deveres			x	
Regime de exercício de funções			x	
<b>CONSELHO PEDAGÓGICO</b>				
Constituição/organização	x		x	
Designação e mandato	x		x	
Competências	x		x	
<b>CONSELHO ADMINISTRATIVO</b>				
Composição	x		x	
Competências	x		x	
Funcionamento	x		x	
<b>ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO E SUPERVISÃO</b>				
<b>Departamentos curriculares</b>	x		x	
Constituição/organização	x		x	
Atribuições e competências dos Departamentos Curriculares	x		x	
Funcionamento dos Departamentos	x		x	
Competências do Coordenador do Departamento Curricular	x		x	
Competências do Subcoordenador de Departamento Curricular		x	x	
Designação e mandato		x	x	
<b>Conselhos de Turma</b>				
Atribuições e competências				
Designação e mandato				
Funcionamento				

Competência do Diretor de turma			x	
Designação e mandato				
<b>Coordenadores dos Diretores de Turma</b>				
Atribuições e competências	x		x	
Tarefas organizativas e administrativas do Diretor De Turma		x	x	
Designação e mandato	x		x	
			x	
<b>Coordenação da direção dos cursos tecnológicos e profissionais</b>			x	
Funcionamento	x		x	
Designação e mandato	x		x	
Atribuições e competências dos Diretores de curso			x	
<b>ESTRUTURAS ESPECIALIZADAS DE APOIO EDUCATIVO</b>				
<b>Serviços de psicologia e orientação</b>	x		x	
Atribuições e competências	x		x	
Designação e mandato	x		x	
Funcionamento	x		x	
<b>Núcleo de apoio educativo</b>				
Atribuições e competências	x		x	
Designação e mandato	x		x	
Atividades de apoio educativo		x	x	
Apoio socioeducativo		x	x	
Apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais		x	x	
<b>Equipa do plano tecnológico da educação</b>				
Atribuição e competências	x			
Designação e mandato	x			
<b>Coordenação para a Saúde</b>	x		x	
Atribuições e competências	x		x	
Designação e mandato	x		x	
<b>GABINETE DE APOIO A ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR</b>				
Organização		x	x	
Coordenador de atividades de enriquecimento curricular		x	x	
Regulamento de visitas de estudo		x	x	
<b>Regulamento de aulas no exterior</b>		x	x	
<b>Regulamento do passeio escolar</b>		x	x	
<b>Funcionamento da sala de estudo</b>		x	x	
<b>ELEIÇÕES</b>	x			x
Formas de votação exercício de cargos	x			x
Funções técnico-pedagógicas	x			x
Normas gerais de funcionamento da escola	x			x
Ordens de serviço, convocatórias e outras informações	x		x	
Funcionamento das aulas /atividades	x		x	
Reposição e permuta de aulas (normas)		x	x	
Serviços, instalações e material	x			
Avaliação dos alunos	x			
<b>DIREITOS E DEVERES DOS ALUNOS</b>				

Direitos específicos	x		x	
Deveres específicos	x		x	
<b>Gestão da avaliação escolar (alunos)</b>			x	
<b>Cacifos dos alunos</b>		x	x	
<b>DIREITOS E DEVERES DO PESSOAL DOCENTE</b>				
<b>Direitos</b>	x		x	
<b>Deveres</b>	x		x	
<b>PESSOAL NÃO DOCENTE</b>				
Direitos do pessoal não docente	x		x	
Deveres do pessoal não docente	x		x	
<b>PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO</b>				
Associação de pais e encarregados de educação			x	
Direitos	x		x	
Deveres	x		x	
Estatuto do pai delegado de turma	x			x
<b>ASSOCIAÇÃO DE ESTUDANTES</b>		x	x	
Direitos e deveres		x	x	
<b>GESTÃO DE ESPAÇOS, INSTALAÇÕES, EQUIPAMENTO E NORMAS DE FUNCIONAMENTO</b>		x	x	
<b>RESPONSABILIDADE DISCIPLINAR</b>	x			x
<b>DISPOSIÇÕES FINAIS</b>	x		x	
<b>ANEXOS</b>				
1- Biblioteca	x		x	
2- Refeitório e bufete	x		x	
3- Serviços de administração escolar (SAE) e serviços de ação social escolar (SASE)	x		x	
4- Instalações de educação física	x		x	
5- Laboratórios de física e química	x		x	
6- Laboratórios de ciências naturais	x		x	
7- Utilização de computadores – <i>internet</i>	x			x
8- Utilização das salas de informática	x		x	
9- Realização de atividades no exterior da Escola do Mar	x			x
10- Regulamento das atividades de apoio educativo	x			x
11- Regulamento dos quadros de excelência e de valor	x			x
12- Regulamento dos cursos profissionais	x		x	
13- Regulamento provas de aptidão profissional	x		x	
14- Regulamento da formação em contexto de trabalho dos cursos profissionais	x		x	
15- Regulamento de circulação e estacionamento de veículos no espaço escolar	x			x
16- Funcionamento do SPO		x	x	
17- Normas para a aplicação da avaliação do desempenho docente		x	x	
18- Papelaria		x	x	
19- Reprografia		x	x	
20- Seguro escolar		x	x	
21- Portaria		x	x	
22- Regulamento de utilização de cartão magnético		x	x	




### Anexo 3 – Quadro geral de questões orientadoras das entrevistas

 Questão orientadora: *Em que medida a nova gestão escolar é influenciada pelo regime de contrato de autonomia?*


PRESIDENTE DO CONSELHO GERAL	DIRETOR	PRESIDENTE DO CONSELHO PEDAGÓGICO	COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR	COORDENADOR DOS DIRETORES DE TURMA	COORDENADOR DOS PROJETOS E ATIVIDADES
<p>5. Quais as principais medidas aprovadas/ documentos aprovados pelo Conselho Geral?</p> <p>9. Com que frequência ocorrem as reuniões deste órgão?</p> <p>10. Qual o papel deste órgão na avaliação institucional da escola?</p>	<p><b>5-(Escola do Mar)</b> <b>Estabelecer uma comparação da situação da gestão escolar antes e atualmente, com o <u>contrato de autonomia</u>.</b></p> <p>7. Quais as principais medidas aprovadas/ documentos aprovados pelo Diretor?</p> <p>11. Qual o papel do Diretor na avaliação institucional da escola?</p> <p>12. Em que medida os resultados da avaliação interna e da avaliação externa têm sido alvo de reflexão e influência das decisões do Diretor?</p> <p>13. Quais os critérios que presidem à oferta formativa da escola? Qual a margem de autonomia?</p> <p>14. Que estratégias de divulgação da escola são desenvolvidas junto da comunidade? Com que objetivos?</p> <p>15. Quais as parcerias estabelecidas com entidades exteriores à escola. Quais os objetivos destas parcerias?</p>	<p><b>5.(Escola do Mar)</b> <b>Estabelecer uma comparação do funcionamento do Conselho Pedagógico antes e atualmente, com o <u>contrato de autonomia</u>.</b></p>	<p><b>5.(Escola do Mar)</b> <b>Estabelecer uma comparação do funcionamento do Departamento Curricular antes e atualmente, com o <u>contrato de autonomia</u>.</b></p> <p>13. Em que campos o Departamento Curricular apresenta autonomia pedagógica?</p> <p>15. O planeamento de atividade fora da Escola apresenta margens de autonomia visíveis?</p> <p>16. É da opinião que se verificaram alterações a nível das atividades extracurriculares incluídas no plano Anual de Atividades?</p>	<p><b>5.(Escola do Mar)</b> <b>Estabelecer uma comparação relativamente ao papel do Coordenador dos Diretores de Turma antes e atualmente, com o <u>contrato de autonomia</u>.</b></p> <p>14. Qual a importância atribuída ao Diretor de Turma na organização: a) Política da escola. b) Pedagógica da escola c) Funcionamento das turmas</p>	<p>5.(Escola do Mar) Estabelecer do papel do Núcleo de Atividades e Projetos antes e atualmente, com o <u>contrato de autonomia</u>.</p> <p>5.(Escola do Rio) Estabelecer uma comparação da situação do funcionamento do Núcleo de Atividades e Projetos desde a implementação do “novo Regime de Gestão” “Decreto-Lei nº75 /2008”?</p>

	<p>16. O novo decreto/contrato de autonomia permitem mais autonomia financeira? E Pedagógica.</p> <p>Controlo de despesas - Como é desenvolvida uma cultura de gestão financeira dificultando as despesas supérfluas?</p> <p>A instituição tem investimentos diretos produtivos, com resultados financeiros que possam usados pela própria? <b>Esses investimentos são reflexos da autonomia?</b></p>		Quais as principais características alteradas? Possíveis razões para a mudança?		
--	---	--	---	--	--

 Questão orientadora: *Com os contratos de autonomia, que poder adquirem as estruturas de gestão dentro da escola?*


PRESIDENTE DO CONSELHO GERAL	DIRETOR	PRESIDENTE DO CONSELHO PEDAGÓGICO	COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR	COORDENADOR DOS DIRETORES DE TURMA	COORDENADOR DOS PROJETOS E ATIVIDADES
<p>2. Qual a importância que detém na escola como órgão de gestão?</p> <p>3. De que tipo são as ações de controlo promovidas por este órgão?</p> <p>4. De que forma é feita a prestação</p>	<p>6. Qual a importância que assume na escola como órgão de gestão?</p> <p>7. De que forma é feita a prestação de contas da Direção perante o Conselho Geral?</p> <p>37- Quais são os incentivos que considera existirem para o exercício das suas funções?</p> <p>Qual a posição do Diretor perante o</p>	<p>Considera ter havido um incremento no poder decisório do Conselho Pedagógico atual?</p> <p>Relativamente ao modelo anterior quais as mudanças de a nível de atividades promovidas?</p>	<p>A importância do Coordenador de Departamento?</p> <p>O poder do coordenador <i>versus</i> poder do Departamento curricular.</p> <p>Grau de participação nas decisões de gestão escolar.</p>	<p>A importância do Coordenador de Diretores de Turma?</p> <p>O poder do Coordenador <i>versus</i> poder do Conselho de Diretores de Turma.</p> <p>Grau de participação nas decisões de gestão escolar.</p> <p>12- Que alterações</p>	<p>Qual o papel deste núcleo na gestão escolar?</p> <p>Grau de participação nas decisões de gestão escolar.</p>

de contas da Direção perante o Conselho Geral?  11. Em que medida os resultados da avaliação interna e da avaliação externa têm sido alvo de reflexão e influenciado as decisões do Conselho?	Conselho Pedagógico? Diferenças relativamente ao modelo anterior.	<i>O atual modelo privilegia o papel do Diretor e enfraquece o papel do Conselho Pedagógico?</i>		teve o papel do Diretor de Turma perante os docentes da escola?  18- Qual a valorização do Conselho dos Diretores de Turma na Escola?  19- De que forma articula o trabalho do CDT com as orientações do Diretor?	
---	---	--	--	---	--

 Questão orientadora: *Que diferenças existem, em termos de democraticidade da gestão escolar, no funcionamento das Escolas do “Rio” e do “Mar”?*

<b>PRESIDENTE DO CONSELHO GERAL</b>	<b>DIRETOR</b>	<b>PRESIDENTE DO CONSELHO PEDAGÓGICO</b>	<b>COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR</b>	<b>COORDENADOR DOS DIRETORES DE TURMA</b>	<b>COORDENADOR DOS PROJETOS E ATIVIDADES</b>
5. Quais as principais medidas aprovadas/ documentos aprovados pelo Conselho Geral?  6. Quais as principais medidas adotadas no	8. Qual a influência das políticas locais adotadas na ação do Diretor?  9. Até que ponto a comunidade local e o poder local têm influenciado as decisões do Diretor?  18. Que ações de intercâmbio existem instituições nacionais e estrangeiras?  24. Quais os critérios seguidos para a designação dos mandatos para os diferentes cargos (Coordenadores...)?		Quais os constrangimentos provocados pela nomeação do Coordenador do Departamento? / Qual o reflexo no funcionamento do Departamento da nomeação pelo Diretor do Coordenador do Departamento?	Quais os constrangimentos provocados pela nomeação do Coordenador do de Diretores de Turma? / Qual o reflexo no funcionamento da escola a nomeação pelo Diretor do Coordenador dos Diretores de Turma? 11- O perfil do Diretor	Quais os constrangimentos provocados pela nomeação do Coordenador dos Projetos e Atividades.

Conselho Geral?  7. Até que ponto a comunidade local e o poder local têm influenciado as decisões do Conselho?	33- Participação da associação de pais e encarregados de educação na vida da escola.			de Turma determinado pela escola sofreu modificações?  20- Grau de envolvimento dos pais e Encarregados de Educação na vida escolar.	
--	--	--	--	--	--

 Questão orientadora: *Que vantagens e desvantagens resultam da aplicação do Decreto-Lei nº 75/2008 e dos contratos de autonomia para a gestão escolar?*

PRESIDENTE DO CONSELHO GERAL	DIRETOR	PRESIDENTE DO CONSELHO PEDAGÓGICO	COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR	COORDENADOR DOS DIRETORES DE TURMA	COORDENADOR DOS PROJETOS E ATIVIDADES
12.(Escola do Mar) Estabelecer uma comparação da situação da gestão escolar antes e atualmente, com o <u>contrato de autonomia</u> .  12. (Escola do Rio) Estabelecer uma	<b>5.(Escola do Rio) Estabelecer uma comparação da situação gestão escolar antes e atualmente, com “novo Regime de Gestão ”Decreto-Lei nº75 /2008”?</b>  21. Relativamente à gestão dos recursos humanos. a) Processo de definição dos critérios de distribuição de serviço docente. b) Quais os critérios de distribuição? c) Qual a margem de autonomia neste tópico de gestão? d) 22. Qual a margem de autonomia na organização curricular do ensino	<b>5.(Escola do Rio) Estabelecer uma comparação da situação do funcionamento do Conselho Pedagógico desde a implementação do “novo Regime de Gestão ”Decreto-Lei nº75 /2008”?</b>	<b>5.(Escola do Rio) Estabelecer uma comparação da situação do funcionamento do Departamento Curricular desde a implementação do “novo Regime de Gestão ”Decreto-Lei n.º75 /2008”?</b> 8. Os horários dos docentes apresentam maior flexibilidade?  9. A definição de	<b>5.(Escola do Rio) Qual o papel do Coordenador dos Diretores de Turma desde a implementação do “novo Regime de Gestão ”Decreto-Lei nº75 /2008”?</b>  6. Os procedimentos burocráticos inerentes ao desempenho do cargo do Diretor de Turma tornaram-se mais exigentes? No	<b>5.(Escola do Rio) Estabelecer uma comparação da situação do funcionamento do Núcleo de Atividades e Projetos desde a implementação do “novo Regime de Gestão ”Decreto-Lei nº75 /2008”?</b>



<p>comparação da situação da gestão escolar desde a implementação do “novo Regime de Gestão” “Decreto-Lei nº75 /2008”.</p>	<p>secundário?</p> <p>23. Qual a margem de autonomia na organização curricular do ensino secundário?</p> <p>24. De que autonomia dispõe na contratação dos docentes?</p> <p>25- São estabelecidos alguns critérios de seleção de alunos para a frequência da instituição? Qual a margem de autonomia?</p> <p>26- A constituição de turmas tem objetivos definidos? Quais são esses objetivos e como se concretizam em termos de critérios.</p> <p>27- A atribuição dos diferentes níveis disciplinas aos docentes tem objetivos específicos, quais os critérios seguidos?</p> <p>34- Relativamente a projetos de formação dos docentes, qual a política seguida pela escola.</p>		<p>critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos apresenta maior flexibilização?</p> <p>10. A nível das atividades letivas verifica-se atualmente maior margem de autonomia?</p> <p>11. Relativamente a recursos, estão disponíveis em maior quantidade e são mais adequados à situação de ensino – aprendizagem?</p> <p>12. E ligação da escola às instituições é visível a nível departamental?</p> <p>13. Em que campos o Departamento Curricular apresenta autonomia pedagógica?</p>	<p>caso afirmativo, em que áreas?</p> <p>7. De que maneira foi privilegiada a relação escola-família?</p> <p>9. Que modificações apresentou o desempenho do Diretor de Turma como Coordenador efetivo da turma, nomeadamente a nível dos Projetos Curriculares de Turma?</p>	
--	--	--	--	--	--



## **Anexo 4 – Guião das entrevistas – Escola do Rio**

Ver no CD de anexos.

Guião da Entrevista Semiestruturada – Presidente do Conselho Geral - Escola do Rio

Guião da Entrevista Semiestruturada – Diretor – Escola do Rio

Guião da Entrevista Semiestruturada – Presidente do Conselho Pedagógico – Escola do Rio

Guião da Entrevista Semiestruturada – Coordenador de Departamento Curricular – Escola do Rio

Guião da Entrevista Semiestruturada – Coordenador Dos Diretores de Turma – Escola do Rio

Guião da Entrevista Semiestruturada – Coordenador dos Projetos e Atividades – Escola do Rio



## **Anexo 5 – Guião das entrevistas – Escola do Mar**

Ver no CD de anexos.

Guião da Entrevista Semiestruturada – Presidente do Conselho Geral - Escola do Mar

Guião da Entrevista Semiestruturada – Diretor – Escola do Mar

Guião da Entrevista Semiestruturada – Presidente do Conselho Pedagógico – Escola do “Mar”

Guião da Entrevista Semiestruturada – Coordenador de Departamento Curricular – Escola do Mar

Guião da Entrevista Semiestruturada – Coordenador dos Diretores de Turma – Escola do Mar

Guião da Entrevista Semiestruturada – Coordenador dos Projetos e Atividades – Escola do Mar



## Anexo 6 - Itens adotados para o questionário após validação

### Itens adotados para o questionário após validação pelos peritos

Nota: **Os itens adotados estão destacados a negrito e itálico.**

Questão orientadora: *Em que medida a nova gestão escolar, é influenciada pelo regime de contrato de autonomia?*

1. Os horários dos docentes apresentam melhorias.
<b>2. Verifica-se maior flexibilidade na gestão do currículo facilitando as aprendizagens dos alunos.</b>
<b>3. Tenho mais autonomia na orientação das atividades letivas.</b>
<b>4. Tenho uma maior disponibilidade de recursos.</b>
<b>5. A escola tornou-se mais aberta estabelecendo parcerias com instituições.</b>
<b>6. Os serviços administrativos apresentaram melhoria.</b>
7. O bar apresentou melhorias.
8. A papelaria apresentou melhorias.
9. A reprografia apresentou melhorias.
10. Sou mais incentivado a exercer cargos.
<b>11. Os apoios educativos chegam eficazmente aos alunos.</b>
<b>12. Considero que foram criadas formas de apoio educativo eficazes para os alunos.</b>
<b>13. Considero que dou apoio aos alunos com mais frequência.</b>
14. Os horários dos alunos apresentaram melhorias.
<b>15. Desenvolveram-se processos de aferição interna de resultados.</b>
<b>16. A escola teve mais liberdade para a definição das regras de disciplina.</b>
17. Os alunos apresentam padrões comportamentais mais aceitáveis.
18. A escola utiliza critérios de seleção para a admissão de alunos
19. Desenvolveram-se processos de aferição interna de resultados.
20. Considero que aumentaram as atividades de ocupação dos tempos livres.
21. As atividades de tempos livres oferecidas aos alunos revelam melhorias.
<b>22. As instalações da escola apresentaram melhorias.</b>
<b>23. Foram criadas novas estruturas de apoio e de orientação dos alunos.</b>
<b>24. Foram disponibilizados meios facilitadores das aprendizagens para alunos oriundos de países estrangeiros.</b>
<b>25. Existe maior intervenção do poder local no funcionamento da escola.</b>

Questão orientadora 2: *Com os contractos de autonomia, que poder adquirem as estruturas de gestão dentro da escola?*

26. Tenho maior flexibilidade na marcação do período de férias.
27. O tempo de permanência dos docentes na escola aumentou.
28. Houve mais necessidade de elaborar material didático.
<b>29. A representação dos Departamentos pelos Coordenadores nomeados tornou-se mais eficaz.</b>
<b>30. A nomeação dos Coordenadores de Departamento melhorou o funcionamento do grupo departamental.</b>
31. Tenho conhecimento das decisões do Conselho Geral.
32. Tenho conhecimento das deliberações do Conselho Pedagógico.
<b>33. Houve um aumento da autonomia dos diferentes órgãos de gestão escolar.</b>
<b>34. O diretor constitui o órgão central na execução da política educativa local.</b>
<b>35. O diretor preocupa-se com a implementação do contrato de autonomia.</b>
<b>36. O diretor preocupa-se com questões administrativas e de gestão.</b>
<b>37. O diretor preocupa-se com a promoção das relações interpessoais.</b>
<b>38. O diretor tem grande influência nas decisões do Conselho Geral.</b>
<b>39. O diretor tem agora mais poder do que antes.</b>
<b>40. O Conselho Geral adquire maior importância na definição das políticas educativas locais.</b>
<b>41. O Conselho Geral tornou-se um órgão estratégico na escola</b>
<b>42. O Conselho Pedagógico torna-se um órgão crucial para a gestão curricular.</b>
<b>43. O Conselho Pedagógico é determinante na definição do Projeto Educativo.</b>
<b>44. Os Coordenadores de Departamento têm agora mais responsabilidades na gestão curricular.</b>
45. Os Diretores de Turma têm mais autonomia no contexto do Conselho de Turma



Questão orientadora 3: *Que diferenças existem, em termos de democraticidade da gestão escolar, no funcionamento das Escolas do “Mar”?*

<b>46. Tenho mais liberdade para planear as atividades extracurriculares.</b>
<b>47. Sinto-me mais envolvido no Projeto Educativo da Escola.</b>
<b>48. Sinto-me mais envolvido nas atividades da escola.</b>
49. A avaliação interna tem sido fundamental para aferir o nível de concretização do projeto.
<b>50. Os docentes são mais solicitados para contribuírem com ideias e atividades dinamizadoras da escola.</b>
51. Reconheço uma maior exigência na demonstração de competência profissional.
<b>52. Tenho mais autonomia na adoção de manuais escolares.</b>
53. Tenho autonomia para a não adoção de manuais escolares.
54. Sou chamado a dar opinião relativamente à oferta formativa da escola.
<b>55. Participei na elaboração dos critérios de avaliação dos alunos.</b>
<b>56. A autonomia potenciou o desenvolvimento de uma gestão democrática.</b>
<b>57. Verifico uma maior descentralização da gestão escolar.</b>
<b>58. As decisões do Conselho Pedagógico são mais participadas.</b>
<b>59. O Conselho Pedagógico tem sido um órgão mais atuante.</b>
<b>60. O diretor consulta mais vezes o Conselho Pedagógico.</b>
<b>61. O diretor decide mais vezes com base no seu poder hierárquico.</b>
62. O meu subdepartamento adquiriu maior capacidade de decisão na esfera curricular.
<b>63. O diretor promove mais auscultação de opiniões para poder tomar decisões.</b>
<b>64. O departamento tornou-se um órgão mais interventivo na gestão escolar.</b>
<b>65. O diretor tem delegado mais vezes as competências nos seus colaboradores.</b>

Questão orientadora: *Que vantagens e desvantagens resultam da aplicação do Decreto-Lei nº 75/2008 e dos contratos de autonomia para a gestão escolar?*

<b>66. Tenho mais liberdade para planear as atividades extracurriculares.</b>
67. As relações interpessoais melhoraram.

<b>68. Os conflitos interpessoais aumentaram.</b>
69. Existe uma maior solicitação de atividades não letivas.
70. Verifico uma maior preocupação com o sucesso dos alunos.
<b>71. Antes do contrato de autonomia era difícil planejar atividades extracurriculares.</b>
72. A quantidade de relatórios que tenho que elaborar aumentou.
73. A planificação do programa tem em conta o Projeto Curricular de Escola.
74. Participo ativamente na elaboração do Projeto Curricular de Turma.
<b>75. O intercâmbio de experiências entre docentes aumentou.</b>
76. Considero que tenho mais condições para ensinar melhor.
77. Aumentou o leque de disciplinas de opção a oferecer a cada curso.
<b>78. O leque de disciplinas de opção a oferecer a cada curso tornou-se mais adequado ao interesse da comunidade educativa.</b>
79. Aumentou o número de reclamações de alunos e encarregados de educação relativas ao processo de avaliação dos seus educandos.
80. Aumentou a participação dos docentes em atividades culturais promovidas pela escola
81. Existe maior frequência de exposições, seminários e outras realizações de cariz cultural.
82. Há maior frequência de atividades de animação cultural e de expressão artística.
83. Há maior colaboração em iniciativas de solidariedade social.
84. Há maior incremento da divulgação da cultura local.
<b>85. Há maior promoção de iniciativas de defesa do património local.</b>
86. Verificou-se o aumento da satisfação dos alunos.
87. Os resultados dos alunos mantiveram-se.
88. Os resultados dos alunos refletiram uma melhoria.
<b>89. O modelo de gestão atual aumentou a carga burocrática.</b>
<b>90. O meu subdepartamento tem mais autonomia do que antes da assinatura do contrato.</b>
91. Sinto que tenho mais campo de manobra para decidir na esfera educativa/curricular.
92. Sinto mais responsabilidade pelo facto de poder tomar decisões.
<b>93. O diretor ganhou mais autoridade.</b>
<b>94. Julgo que a gestão escolar se centrou mais na figura do diretor.</b>
<b>95. Existem mais solicitações à intervenção do Conselho Geral.</b>
<b>96. O Conselho Geral tornou-se mais visível dado que toma mais decisões.</b>
<b>97. O Conselho Pedagógico tornou-se um órgão estratégico de decisão curricular.</b>
98. Existe hoje maior trabalho colaborativo entre os docentes do meu subdepartamento.

## **Anexo 7 - Inquérito por questionário**

Assunto: Investigação sobre “os efeitos do contrato de autonomia na gestão escolar de uma escola secundária”.

### **Caro (a) Colega:**

Venho por este meio pedir a sua colaboração no preenchimento de um inquérito que se insere no âmbito de uma investigação sobre autonomia da escola no contexto do Doutoramento em Ciências da Educação em curso na Universidade do Minho, com o objetivo de analisar os efeitos do contrato de autonomia na gestão escolar numa escola secundária.

O objetivo central desta investigação é o levantamento e análise dos efeitos na gestão da escola sob contrato de autonomia e a influência deste no funcionamento dos órgãos de gestão escolar. Será ainda realizada uma comparação com a dinâmica de uma escola secundária sem contrato de autonomia.

Ao pedir a sua colaboração nesta investigação, cujo intuito é a recolha de opiniões de professores sobre a realidade escolar da instituição de ensino em que leciona, face ao modelo de gestão contemplado no Decreto-Lei nº 75/2008 e ao contrato de autonomia da escola, estou certa de que a mesma não me será negada e acredito que a obtenção de respostas fiáveis depende da natureza das informações disponibilizadas.

O preenchimento deste inquérito demorará cerca de 20 minutos, o que seguramente exigirá alguma da sua disponibilidade mas essa perda de tempo poderá ser compensada pelo sentimento de ter ajudado uma colega e ter contribuído com a sua opinião, sensibilidade e vivências como docente, para uma investigação sobre a vossa escola.

As suas respostas são confidenciais e os dados recolhidos serão objeto de tratamento estatístico sendo a sua colaboração VOLUNTÁRIA dela dependendo o sucesso desta investigação.

Após o preenchimento deste inquérito devolva-o o mais brevemente possível.

Fico-lhe muito grata pela disponibilidade, empenho e interesse manifestados, agradecendo antecipadamente a sua prestimosa colaboração.

Ana Alice Lopes Rodrigues



# INQUÉRITO

**Este inquérito é anónimo e nada tem a ver com a avaliação da personalidade ou do desempenho. Responda de acordo com as instruções dadas e devolva-o logo após o preenchimento. Obrigada.**

As suas respostas são confidenciais e os dados recolhidos serão objeto de tratamento estatístico, pelo que a sua colaboração irá constituir um precioso contributo para esta investigação.

## INSTRUÇÕES GERAIS

Inicie o preenchimento pela parte I, assinalando com uma cruz (X) no quadrado correspondente à resposta que considera adequada. Se se enganar faça um círculo à volta da cruz e assinale então no lugar que considerar correto.

### I.DADOS DE CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

**1. Sexo:** (assinale com uma cruz)

Masculino ☐ Feminino ☐

**2. Idade:** (assinale com uma cruz)

Menos que 30 anos ☐ De 30 a 39 anos ☐ De 40 a 59 anos ☐ Mais que 60 anos ☐

**3. Grau académico atual:** (assinale com uma cruz)

Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

Outro: Indique \_\_\_\_\_

**4. Tempo de serviço na função docente:** (assinale com uma cruz)

Menos que 10 anos ☐ De 10 a 19 anos ☐ De 20 a 29 anos ☐ Mais que 30 anos ☐

**5. Número de anos de permanência na Escola Secundária Eça de Queirós:**

(assinale com uma cruz)

Menos de 6 anos ☐ De 5 a 9 anos ☐ De 10 a 14 anos ☐  
De 15 a 19 anos ☐ Mais de 20 anos ☐

**6. Situação profissional:** (assinale com uma cruz)

Quadro de Escola ☐ Professor do Quadro de Zona Pedagógica ☐ Contratado ☐

**7. Desempenhou / desempenha nesta escola algum cargo ao nível de gestão de topo ou intermédio?**

Sim ☐ Não ☐

**8. Nível de ensino que leciona:** (assinale com uma cruz)

3º Ciclo do Ensino Básico ☐ Ensino Secundário ☐ Ensino Profissional ☐

## OPINIÕES SOBRE A REALIDADE PROFISSIONAL E ESCOLAR

**Para responder a esta parte, siga por favor as seguintes instruções:**

Dê a sua opinião de acordo com o grau de concordância em relação às afirmações que se seguem assinalando com uma cruz (X) no quadrado correspondente à resposta que considera adequada. Se se enganar faça um círculo à volta da cruz e assinale então no lugar que considerar correto.

Note que cada afirmação exige apenas e **unicamente uma cruz. Leia cada uma delas e assinale de imediato na coluna respetiva segundo o grau de concordância ou discordância que lhe suscitar.** Se se enganar faça um círculo à volta da cruz e assinale então no lugar que considerar correto.

INDICADORES	Discordo completamente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo completamente
1.Tenho mais autonomia na orientação das atividades letivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tenho uma maior disponibilidade de recursos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Desenvolveram-se processos de aferição interna de resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A escola teve mais liberdade para a definição das regras de disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Verifica-se maior flexibilidade na gestão do currículo facilitando as aprendizagens dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Foram criadas novas estruturas de apoio e de orientação dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Foram disponibilizados meios facilitadores das aprendizagens para alunos oriundos de países estrangeiros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Existe maior intervenção do poder local no funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. As instalações da escola apresentaram melhorias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. A escola tornou-se mais aberta estabelecendo parcerias com instituições.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Considero que dou apoio aos alunos com mais frequência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Aumentou a possibilidade de apoio educativo eficaz para os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Os apoios educativos chegam eficazmente aos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Os serviços administrativos apresentaram melhoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. O Diretor tem agora mais poder do que antes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. O Conselho Geral adquire maior importância na definição das políticas educativas locais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. O Conselho Geral tornou-se um órgão estratégico na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. O Diretor preocupa-se com a implementação do contrato de autonomia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

INDICADORES	Discordo completamente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo completamente
19. Os Coordenadores de Departamento têm agora mais responsabilidades na gestão curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Houve um aumento do poder do Coordenador de Departamento relativamente aos docentes do mesmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Houve um aumento da autonomia dos diferentes órgãos de gestão escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. O Diretor preocupa-se com a promoção das relações interpessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. O Diretor tem grande influência nas decisões do Conselho Geral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. O Diretor assume mais responsabilidades na gestão da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. A representação dos Departamentos pelos Coordenadores nomeados tornou-se mais eficaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. O Diretor constitui o órgão central na execução da política educativa local.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. A nomeação dos Coordenadores de Departamento melhorou o funcionamento do grupo departamental.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. O Conselho Pedagógico tornou-se um órgão de gestão mais democrático.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. O Conselho Pedagógico tornou-se um órgão crucial para a gestão curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. O Conselho Pedagógico é determinante na definição do Projeto Educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. O Diretor preocupa-se com questões administrativas e de gestão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Os Diretores de Turma têm mais autonomia no contexto do Conselho de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Há maior participação docente na elaboração dos critérios de avaliação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Verifico uma maior descentralização da gestão escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. O Diretor consulta mais vezes o Conselho Pedagógico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. A autonomia potenciou o desenvolvimento de uma gestão democrática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. As decisões do Conselho Pedagógico são mais participadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. A implementação do contrato de autonomia segue estritamente os normativos legais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. O Conselho Pedagógico tem sido um órgão mais atuante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. O Diretor decide mais vezes com base no seu poder hierárquico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Sinto-me mais envolvido no Projeto Educativo da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Aumentou a autonomia pessoal dos docentes para tomar decisões na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. O Diretor promove mais auscultação de opiniões para poder tomar decisões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Aumentou-se a possibilidade de intervenção dos departamentos na gestão escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. O Diretor tem delegado mais vezes as competências nos seus colaboradores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Tenho mais liberdade para planear as atividades extracurriculares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Sinto-me mais envolvido nas atividades da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Os docentes são mais solicitados para contribuírem com ideias e atividades dinamizadoras da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. O meu subdepartamento tem mais autonomia do que antes da assinatura do contrato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Considero a gestão escolar se centrou mais na figura do Diretor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Existem mais solicitações à intervenção do Conselho Geral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. O Conselho Geral tornou-se mais visível dado que toma mais decisões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. O Conselho Pedagógico tornou-se um órgão estratégico de decisão curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Sinto mais responsabilidade pelo facto de poder tomar decisões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Há maior promoção de iniciativas de defesa do património cultural local.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Os conflitos interpessoais aumentaram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Antes do contrato de autonomia era difícil planear atividades extracurriculares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. A quantidade de relatórios que tenho que elaborar aumentou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



INDICADORES	Discordo completamente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo completamente
59. O intercâmbio de experiências entre docentes aumentou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. O leque de disciplinas de opção a oferecer a cada curso tornou-se mais adequado ao interesse da comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Aumentou o trabalho burocrático na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. O Diretor ganhou mais autoridade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. O Diretor exerce uma liderança forte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. A divulgação das decisões dos órgãos foi agilizada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Expresse na página seguinte a sua opinião** sobre o grau de satisfação relativamente à evolução *da prática autónoma implementada na escola*.

---

---

---

---

---

---

---

---

*Notas que pretenda acrescentar:*

---

---

---

---

---

---

Muito obrigada pela sua colaboração!



## Anexo 8 - Inferências relativas ao tratamento estatístico dos resultados do questionário aos docentes sem cargos de gestão da Escola do Mar

### Lista de enumeração das dimensões analisadas:

7) Autonomia pedagógica da escola	13) Conselho Geral	13) Autoavaliação:
8) Autonomia da escola	14) Departamentos	14) Burocracia
9) Contrato de autonomia	15) Democraticidad e	15) Gestão de alunos
10) Autonomia dos docentes	16) Recursos	16) Apoios
11) Diretor	17) Docentes	17) Poder local
12) Parcerias	18) Património local	18) Serviços administrativos

### AUTONOMIA PEDAGÓGICA DA ESCOLA:

• Uma maioria pouco expressiva considera que não houve aumento da **autonomia docente na orientação das atividades** letivas. Tendo em conta a percentagem de docentes indecisos, relativamente a este aspeto, que não terão sentido variação da sua margem de atuação em termos pedagógicos, podemos afirmar que o aumento das margens de autonomia, nesta área da docência, foi percecionado por uma maioria de 56% e não percecionado por uma percentagem de 44%. (item 1)

• Quando inquirido relativamente a uma maior participação dos docentes na elaboração **dos critérios de avaliação** 41% consideram que não houve essa abertura à participação, uma percentagem aproximada (39%) considera que a elaboração dos critérios é mais participada pelos docentes, no entanto, 20% dos docentes mostram-se indecisos nesta situação pelo que não notaram alterações a este nível. (item 33)

• As opiniões dividem-se no que diz respeito às questões da gestão curricular, um universo de 41% considera que **não há maior flexibilidade na gestão do currículo**, o que facilita aprendizagem dos alunos, por outro lado, **a mesma percentagem de docentes considera que a gestão do currículo apresentou um incremento de flexibilidade**. (item 5)

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
1. Tenho mais autonomia na orientação das atividades letivas.	34 56%	13	21	8 13%	14	5	19 31%
5. Verifica-se maior flexibilidade na gestão do currículo facilitando as aprendizagens dos alunos.	25 41%	10	15	11 18%	20	5	25 41%
33. Há maior participação docente na elaboração dos critérios de avaliação dos alunos	25 41%	6	19	12 20%	20	4	24 39%

### AUTONOMIA DA ESCOLA:

• Relativamente a **uma maior descentralização da gestão escolar** maioria dos docentes, 45%, considera que não houve uma descentralização da gestão escolar, apenas 19% considera uma maior descentralização relativamente à administração

central, verifica-se uma percentagem de indecisos de 35%, provavelmente não domina as questões de gestão escolar. (item 34)

• Os docentes revelam na sua maioria (40%) desconhecimento **relativamente ao aumento da autonomia dos diferentes órgãos** de gestão escolar, sendo este aumento reconhecido apenas por 32% dos docentes. (item 21)

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
21. Houve um aumento da autonomia dos diferentes órgãos de gestão escolar.	17 27%	2	15	25 40%	16	4	20 32%
34. Verifico uma maior descentralização da gestão escolar.	28 45%	7	21	22 35%	11	1	12 19%

### CONTRATO DE AUTONOMIA

• Provavelmente, revelando desconhecimento relativo a questões de gestão escolar uma percentagem significativa de 43% dos docentes desconhece se a **implementação do contrato de autonomia segue estritamente os normativos legais**, por outro lado, 52% considera que a implementação segue os mesmos. (item 38)

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
38. A implementação do contrato de autonomia segue estritamente os normativos legais.	3 5%	1	2	26 43%	21	10	31 52%

### AUTONOMIA DOS DOCENTES

• A maioria dos docentes, 56%, **não considera que aumentou a autonomia pessoal dos docentes para tomar decisões na escola**. Tendo em conta que 23% se declararam indecisos, provavelmente porque não notaram mudanças notórias, podemos inferir que a margem de autonomia para a tomada de decisões não foi alargada. (item 42)

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
42. Aumentou a autonomia pessoal dos docentes para tomar decisões na escola.	34 56%	15	19	14 23%	11	2	13 21%

### DIRETOR:

Em relação ao diretor, uma maioria significativa dos docentes inquiridos considera que:

• Quanto aos aspetos relacionados com a promoção da auscultação, delegação de competências e consulta do pedagógico, embora haja uma maioria que concorda com as afirmações dos itens, essa maioria é bem menor (37 % a 48%), quando comparada à promoção das relações interpessoais, ao facto de este gestor ter mais poder que antes da assinatura do contrato de autonomia, à sua influência no conselho geral, ao facto de se ter tornado o órgão central na execução da política educativa local, no facto da tomada de decisões ser mais frequentemente baseada no seu poder hierárquico e na constatação de que a gestão da escola se centra na sua figura, em que a percentagem de concordância é mais significativa (54% a 74%).

• A concordância dos docentes situa-se entre os 80 e os 95 % quando inquiridos relativamente à posição dos docentes relativamente à preocupação com a implementação do contrato de autonomia, no facto de ter ganho mais autoridade, no exercício de uma liderança forte, no pressuposto de ter assumido mais

responsabilidades na gestão da escola, e na preocupação com questões administrativas e de gestão (80% a 90%).

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
15. O Diretor tem agora mais poder do que antes.	6 10%	1	5	14 23%	28	13	41 67%
18. O Diretor preocupa-se com a implementação do contrato de autonomia.	1 2%	0	1	6 10%	28	26	54 89%
22. O Diretor preocupa-se com a promoção das relações interpessoais.	5 8%	2	3	14 23%	31	12	43 69%
23. O Diretor tem grande influência nas decisões do Conselho Geral.	6 10%	0	6	22 36%	27	6	33 54%
24. O Diretor assume mais responsabilidades na gestão da escola	0 0%	0	0	8 13%	31	22	53 87%
26. O Diretor constitui o órgão central na execução da política educativa local.	2 3%	0	2	14 23%	30	15	45 74%
31. O Diretor preocupa-se com questões administrativas e de gestão.	1 2%	0	1	2 3%	32	26	58 95%
35. O Diretor consulta mais vezes o Conselho Pedagógico.	7 11%	2	5	30 49%	22	2	24 39%
40. O Diretor decide mais vezes com base no seu poder hierárquico.	5 8%	1	4	15 25%	25	15	40 67%
43. O Diretor promove mais auscultação de opiniões para poder tomar decisões.	18 29%	1	17	21 34%	19	4	23 37%
45. O Diretor tem delegado mais vezes as competências nos seus colaboradores.	6 10%	0	6	26 43%	26	3	29 48%
50. Considero a gestão escolar se centrou mais na figura do Diretor.	5 8%	1	4	14 23%	32	10	42 69%
62. O Diretor ganhou mais autoridade.	3 5%	0	3	9 15%	26	23	49 80%
63. O Diretor exerce uma liderança forte.	4 7%	1	3	2 3%	23	32	55 90%

#### CONSELHO GERAL:

- Verifica-se uma grande indecisão relativamente a algumas das realidades inquiridas. Quanto ao facto de se ter tornado um órgão estratégico na gestão da escola, no que diz respeito ao aumento das solicitações à sua intervenção, obtivemos uma percentagem de indecisos de 52% e 65%, respetivamente. (item 51 e item 17)

- Uma pequena maioria dos docentes, 54%, considera que o conselho geral adquiriu maior importância na definição das políticas locais, mas uma percentagem de 34% dos docentes, mostram-se indecisos em relação a esta vertente da influência deste órgão. (item 16)

- Inquiridos relativamente ao incremento da visibilidade do conselho geral por ter tomado mais decisões, os docentes mostram-se na sua maioria indecisos (43%), havendo uma percentagem significativa de 30% que manifestaram discordância. Poderemos concluir que não houve um aumento da visibilidade deste órgão. (item 52)

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
16. O Conselho Geral adquire maior importância na definição das políticas educativas locais.	5 8%	0	5	23 38%	26	7	33 54%
17. O Conselho Geral tornou-se um órgão estratégico na escola.	9 15%	3	6	31 52%	17	3	20 33%
51. Existem mais solicitações à intervenção do Conselho Geral.	10 17%	1	9	39 65%	10	1	11 18%

52. O Conselho Geral tornou-se mais visível dado que toma mais decisões.	18 30%	2	16	28 46%	13	2	15 25%
--	-----------	---	----	-----------	----	---	-----------

**CONSELHO PEDAGÓGICO:**

Em relação ao conselho pedagógico, uma maioria dos docentes inquiridos considera que este órgão:

- Quanto ao aumento da democraticidade neste órgão, ao facto de se tornar um órgão crucial para a gestão curricular e relativamente à tomada de decisões ser mais participada, há uma pequena maioria dos docentes que se mostram indecisos (entre 41%, e 44%. No entanto, relativamente à democraticidade 33% dos inquiridos considera que este órgão não se tornou mais democrático. Quanto ao papel na gestão curricular, esse é reconhecido por uma percentagem elevada de docentes, 41%.

- É consensual em 69% dos docentes o facto de o conselho pedagógico ser um órgão determinante na definição do Projeto Educativo.

- (item 64) 57 % dos docentes consideram que houve uma agilização da divulgação das decisões dos órgãos.

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
28. O Conselho Pedagógico tornou-se um órgão de gestão mais democrático.	20 33%	12	8	25 41%	14	2	16 26%
29. O Conselho Pedagógico tornou-se um órgão crucial para a gestão curricular.	9 15%	4	5	27 44%	23	2	25 41%
30. O Conselho Pedagógico é determinante na definição do Projeto Educativo.	6 10%	2	4	13 21%	34	8	42 69%
37. As decisões do Conselho Pedagógico são mais participadas.	17 28%	4	13	26 43%	14	4	18 30%
39. O Conselho Pedagógico tem sido um órgão mais atuante.	12 20%	2	10	26 43%	15	8	23 38%
53. O Conselho Pedagógico tornou-se um órgão estratégico de decisão curricular.	11 18%	0	11	26 43%	18	6	24 39%
64. A divulgação das decisões dos órgãos foi agilizada	9 15%	6	3	17 28%	25	10	35 57%

**DEPARTAMENTOS:**

Em relação aos Coordenadores de Departamento:

- Uma maioria significativa (65%) dos docentes inquiridos considera que os **Coordenadores de Departamento têm agora mais responsabilidades na gestão curricular.** (item 19)

- Uma maioria de 57% dos docentes **à concordou que tenha havido um aumento do poder do Coordenador** de departamento relativamente aos docentes do mesmo, no entanto, 22% da amostra mostra-se indeciso que se for aglutinado com os 21%, que não consideraram este incremento do poder do coordenador, temos uma maioria pouco significativa de concordância. (item 20)

- No que diz respeito ao aumento da eficácia na **representação dos Departamentos pelos Coordenadores**, sendo estes nomeados, os docentes não apresentam uma posição nada consensual, havendo uma percentagem de 39% que considera que houve um aumento da eficácia, mas a percentagem dos que consideram que não houve melhoria é quase equivalente, sendo de 37%. Considerando os indecisos em percentagem de 20% não se poderá inferir que tenha havido um aumento na eficácia da representação. (item 25)

- No que diz respeito ao **aumento da eficácia na representação dos Departamentos pelos Coordenadores**, sendo estes nomeados, os docentes não apresentam uma posição nada consensual, havendo uma maioria pouco expressiva de

39% que considera um aumento deste parâmetro, mas a percentagem dos que consideram que não houve melhoria é quase equivalente, sendo de 37%. (item 27)

- Quando inquiridos sobre o **incremento da possibilidade de intervenção dos departamentos na gestão escolar** (item 44) uma percentagem de 34% concordou com este item, mas uma percentagem semelhante de 33% não concordou e 33% dos docentes mostrou-se indeciso na resposta.

- (item 49) A maioria dos docentes (54%) considera que o **subdepartamento a que pertencem não conseguiu mais autonomia após a assinatura do contrato**. A este respeito apenas 7% dos docentes consideram que o subdepartamento apresenta mais autonomia, demonstram desconhecimento 39 % dos docentes.

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
19. Os Coordenadores de Departamento têm agora mais responsabilidades na gestão curricular.	16 26%	1	15	6 10%	30	10	40 65%
20. Houve um aumento do poder do Coordenador de Departamento relativamente aos docentes do mesmo.	12 21%	5	7	13 22%	28	5	33 57%
25. A representação dos Departamentos pelos Coordenadores nomeados tornou-se mais eficaz.	23 37%	11	12	15 24%	19	5	24 39%
27. A nomeação dos Coordenadores de Departamento melhorou o funcionamento do grupo departamental.	23 37%	10	13	15 24%	19	5	24 39%
44. Aumentou-se a possibilidade de intervenção dos Departamentos na gestão escolar.	20 33%	5	15	20 33%	19	2	21 34%
49. O meu Subdepartamento tem mais autonomia do que antes da assinatura do contrato.	33 54%	12	21	24 39%	2	2	4 7%

### RECURSOS:

- Os docentes da Escola do Mar não concordam, na sua maioria, que tenha havido uma maior disponibilidade de recursos após a assinatura do contrato de autonomia, 46% dos docentes contra 44% que consideram que houve uma maior disponibilidade de recursos. Esta situação poderá dever-se ao funcionamento dos departamentos e ao caráter mais ou menos prático das disciplinas que lecionam. (item 2)

- As melhorias nas instalações da escola foram reconhecidas por 63% dos docentes. (item 9)

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
2. Tenho uma maior disponibilidade de recursos.	28 46%	10	18	6 10%	19	8	27 44%
9. As instalações da escola apresentaram melhorias.	10 16%	2	8	13 21%	26	13	39 63%

### DEMOCRATICIDADE:

- (Item 36) A posição dos docentes, relativamente ao **facto de autonomia ter potenciado o desenvolvimento de uma gestão democrática**, distribui-se de forma muito uniforme pelas três posições possíveis, uma percentagem de 34% considera que houve um aumento da democraticidade na gestão da Escola do Mar, por outro lado, 31% considera que houve uma diminuição desta e a maioria de 35% mostra-se indeciso relativamente a este item. Concluindo apenas 34 % considera o aumento da democraticidade na escola com contrato de autonomia, o que corresponde a uma percentagem reduzida.

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
36. A autonomia potenciou o desenvolvimento de uma gestão democrática.	19 31%	9	10	22 35%	19	2	21 34%

**DOCENTES:**

•(item 41) Uma percentagem de 44% dos docentes considera que **se sente mais envolvida no Projeto Educativo da escola**, por outro lado, 35% não concorda que tenha havido uma maior envolvimento dos docentes nesse documento estruturante da autonomia da escola e 21% demonstra indecisão. Poderemos então concluir que 56% dos docentes não se sente mais envolvido no Projeto Educativo de Escola.

•(item 46) O contrato de autonomia para uma percentagem de 41% de docentes **trouxe mais liberdade para a planificação de atividades extracurriculares**, no entanto, uma percentagem igual de docentes considera que o contrato não aumentou a margem de autonomia na planificação dessas atividades.

•(item 47) Dos docentes inquiridos uma percentagem de 48% afirma **sentir-se mais envolvido nas atividades da escola**, no entanto, uma percentagem muito significativa, 40%, considera não se sentir mais envolvido nas atividades da escola. Sendo esta última associada aos 11% de docentes indecisos, poderemos inferir que a maioria dos docentes não se sentiu mais envolvido nas atividades com o contrato de autonomia.

•(item 54) A maioria dos docentes (43%) **não se sente mais responsável pelo facto de poder tomar decisões**, no entanto uma percentagem significativa de 31%, considera que adquiriu mais responsabilidades.

•(item 56) Uma maioria de 43% considera que **os conflitos interpessoais aumentaram**, no entanto, 34% não concorda com o facto de estes terem aumentado.

•(item 59) A maioria dos docentes (44%) **não concorda que tenha havido um aumento do intercâmbio entre docentes**, após a assinatura do contrato de autonomia, no entanto, 39% considera que houve um aumento deste processo.

•(item 48) A maioria dos docentes (60%) considera **que são mais solicitados para contribuírem com ideias e atividades dinamizadoras da escola**.

•(Item 57) O contrato de autonomia para uma percentagem de 41% de docentes trouxe **mais liberdade para a planificação** de atividades extracurriculares, no entanto, uma percentagem igual de docentes considera que o contrato não aumentou a margem de autonomia na planificação dessas atividades.

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
41. Sinto-me mais envolvido no Projeto Educativo da escola.	22 35%	8	14	13 21%	22	5	27 44%
46. Tenho mais liberdade para planear as atividades extracurriculares.	25 41%	3	22	11 18%	18	7	25 41%
47. Sinto-me mais envolvido nas atividades da escola.	25 40%	6	19	7 11%	24	6	30 48%
48. Os docentes são mais solicitados para contribuírem com ideias e atividades dinamizadoras da escola.	16 26%	5	11	9 15%	30	7	37 60%
54. Sinto mais responsabilidade pelo facto de poder tomar decisões.	26 43%	11	15	16 26%	16	3	19 31%
56. Os conflitos interpessoais aumentaram.	21 34%	5	16	14 23%	14	12	26 43%
57. Antes do contrato de autonomia era difícil planear atividades extracurriculares.	41 67%	9	32	11 18%	7	2	9 15%
59. O intercâmbio de experiências entre docentes aumentou.	27 44%	9	18	10 16%	16	8	24 39%



**AUTOAVALIAÇÃO:**

• (item 3) Quanto ao **desenvolvimento de processos de aferição interna de resultados uma percentagem significativa dos docentes**, 77%, concorda com a afirmação.

• (Item 58) A maioria dos docentes (44%) não concorda que tenha havido um aumento do intercâmbio entre docentes, após a assinatura do contrato de autonomia, no entanto, 39% considera que houve um aumento deste processo.

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
3. Desenvolveram-se processos de aferição interna de resultados.	1 2%	1	0	13 21%	30	17	47 77%
58. A quantidade de relatórios que tenho que elaborar aumentou.	3 5%	0	3	3 5%	33	22	55 90%

**BUROCRACIA:**

• (item 61) Uma maioria muito expressiva de 89% considera que houve um aumento do trabalho burocrático na escola

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
61. Aumentou o trabalho burocrático na escola.	2 3%	0	2	5 8%	28	26	54 89%

**GESTÃO DE ALUNOS:**

• (item 4) 66% dos docentes considera que a escola com **contrato de autonomia teve mais liberdade para a definição das regras de disciplina**.

• (Item 32) A maioria dos docentes, 42%, considera que os Diretores de Turma não têm mais autonomia no contexto do Conselho de Turma.

• (item 7) 67% dos docentes considera que foram disponibilizados meios facilitadores das aprendizagens para alunos oriundos de países estrangeiros.

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
4. A escola teve mais liberdade para a definição das regras de disciplina.	16 26%	4	12	5 8%	26	15	41 66%
7. Foram disponibilizados meios facilitadores das aprendizagens para alunos oriundos de países estrangeiros.	6 10%	0	6	14 23%	28	13	41 67%
32. Os Diretores de Turma têm mais autonomia no contexto do Conselho de Turma	25 42%	5	20	17 28%	13	5	18 30%
60. O leque de disciplinas de opção a oferecer a cada curso tornou-se mais adequado ao interesse da comunidade educativa.	10 16%	2	8	23 38%	22	6	28 46%

**APOIOS:**

Em relação aos apoios, uma maioria muito significativa dos docentes inquiridos considera que quanto a aspetos relacionados com a criação de novas estruturas de apoio e de orientação, o aumento da frequência do apoio lecionado, a amplificação da eficácia dos mesmos e a forma eficaz como chegam aos alunos, apresentam uma percentagem de concordância entre 68% e 74%.

- (Item 6) No que diz respeito aos apoios 73% dos docentes considera que foram criadas novas estruturas de apoio e de orientação dos alunos, apenas 15% não concordam.

- (item 11) O aumento da frequência do apoio lecionado aos alunos é reconhecido por 68 % dos docentes.
- (item 12) O aumento da possibilidade de eficácia do apoio foi reconhecido por 73% dos docentes
- (item 13) Uma maioria de 74% dos docentes considera que os apoios educativos chegam de uma forma eficaz aos alunos.

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
6. Foram criadas novas estruturas de apoio e de orientação dos alunos.	9 15%	1	8	7 12%	29	15	44 73%
11. Considero que dou apoio aos alunos com mais frequência.	14 23%	5	9	6 10%	26	16	42 68%
12. Aumentou a possibilidade de apoio educativo eficaz para os alunos.	9 15%	3	6	8 13%	30	15	45 73%
13. Os apoios educativos chegam eficazmente aos alunos.	4 6%	0	4	12 19%	30	16	46 74%

**PODER LOCAL:**

- (item 8) Verifica-se um desconhecimento acentuado no que diz respeito à intervenção do poder local, 46 % dos docentes não têm opinião sobre este item.

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
8. Existe maior intervenção do poder local no funcionamento da escola.	15 25%	2	13	28 46%	16	2	18 30%

**PATRIMÓNIO LOCAL:**

- (item 55) Uma maioria de 49% de docentes considera que existe maior promoção de iniciativas de defesa do património cultural local.

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
55. Há maior promoção de iniciativas de defesa do património cultural local.	18 30%	2	16	13 21%	25	5	30 49%

**PARCERIAS:**

- (item 10) A maior abertura da escola estabelecendo parcerias com instituições reconhecida por uma maioria dos docentes, 56%, no entanto, uma percentagem significativa de 34% se mostra indeciso em relação ao item, o que pode revelar desconhecimento sobre este assunto. Apenas 10 % considera que não houve um aumento no estabelecimento de parcerias.

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
10. A escola tornou-se mais aberta estabelecendo parcerias com instituições.	6 10%	1	5	21 34%	28	7	35 56%

**SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS:**

- (item 14) A melhoria dos serviços administrativos foi uma realidade para 57 % dos docentes, neste parâmetro 33% dos docentes mostram indecisão.

INDICADORES		DC	D	IND	C	CC	
	1+2	1	2	3	4	5	4+5
14. Os serviços administrativos apresentaram melhoria.	6 10%	0	6	20 33%	23	12	35 57%

### Anexo 9 – Análise categorial das entrevistas - Diretores

		UNIDADES DE ANÁLISE			
		DIRETOR			
Categoria	Sub-categorias	Escola do Mar M01	Inferências	Escola do Rio R09	Inferências
Autonomia	Autonomia dos órgãos	<p><b>Autonomia financeira:</b></p> <p>“.... enfim temos mais margem, mais autonomia na gestão das instalações e de equipamentos. Podemos alugar cacifos aos alunos e nas outras escolas não podem, é um aluguer mesmo e o dinheiro reverte para a escola.”<sup>1</sup></p> <p>“Também temos alguma autonomia, quer dizer achamos que temos, o conselho administrativo criou um regulamento de propinas, é outra coisa que uma coisa que nas outras escolas não têm. Com os custos todos, chama-se regulamento de propinas, taxas e emolumentos. Sentimos que temos autonomia para fazer isto, mas no contrato de autonomia não diz nada disto.”<sup>4</sup></p> <p>“Nós temos as despesas muito controladas, aliás, nós consideramos que mais que obter receitas, uma escola</p>	<p><b>Autonomia em:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Margem de autonomia na gestão de instalações e equipamentos.</li> <li>• Gestão do dinheiro do Aluguer dos cacifos.</li> <li>• Regulamento de propinas</li> </ul> <p><b>Despesas muito controladas. A escola consegue obter verbas para os projetos poupando.</b></p> <p><b>Controlo do número de fotocópias por docente</b></p> <p><b>Controlo das receitas. Conhecimento do destino de todas as verbas.</b></p>	<p>“Digamos que só há um aspeto, a independência do Diretor ou, se quisermos, do órgão que tem essa responsabilidade, que no caso da parte administrativa, digamos, que nós conselho administrativo somos solidariamente responsáveis, mantemos uma postura de não permitir a ingerência de ninguém na gestão administrativa”<sup>2</sup></p> <p>“Não acho que haja diferença nenhuma em termos de autonomia em relativamente à situação que existia anteriormente.”<sup>5</sup></p> <p><b>Autonomia curricular</b> Há alguma margem da organização curricular, entre optar por uma disciplina ou outra, é uma margem muito pequena e isso faz-se normalmente em função do número de alunos que mais frequentemente escolhem uma disciplina ou outra. É feito em função do que os alunos pretendem, Porque a base do currículo está definida, portanto, a margem de manobra é numa</p>	<p><b>Conselho administrativo não permite a ingerência de ninguém.</b></p> <p><b>Não há diferença em termos de autonomia relativamente à situação anterior.</b></p> <p><b>Margem pequena de autonomia curricular</b></p>

		<p>consegue obter verbas para os projetos poupando e controlando bem as despesas. Nós temos gestão de rigoroso controlo de despesas.”<sup>4</sup></p> <p>“Para lhe dar uma ideia nós sabemos quantas fotocópias tira cada professor da escola para as aulas. Temos um controlo da reprografia, sabemos quem tirou mais fotocópias para testes.” <sup>4</sup></p> <p>“Nós temos um controlo de receitas, digo ... de despesas, que pode não ser profissional, mas que nos permite dizer com bastante garantia que não andam por aí verbas sem se saber. Por exemplo os próprios matraquilhos, temos aqui milhares de matraquilhos, os alunos têm que adquirir na papelaria as fichas, é registado, não há aqui brincadeiras.”<sup>4</sup></p> <p>Não há diferença nem nas pessoas, que são as mesmas, nem nos procedimentos.”(repetido)<sup>6</sup></p>	<p><b>Muitos matraquilhos, com fichas adquiridas e devidamente registadas.</b></p> <p><b>Apenas mudança de procedimentos.</b></p>	<p>disciplina ou duas. Por isso não é significativa a margem de autonomia nesse aspeto”<sup>12</sup></p> <p><b>Autonomia financeira:</b></p> <p>“Acho que em termos financeiros continuamos com problemas em termos financiamentos. Aliás o financiamento para as escolas, a certa altura passaram, um pouco também, pela abertura das escolas ao financiamento do POPH através dos cursos profissionais e dos cursos EFA, nesta caso no ensino secundário, as dificuldades têm sido muitas em termos financeiros e só temos tido alguma margem através desses recursos financeiros.”<sup>5</sup></p> <p>“Acho que não há autonomia pedagógica da escola.”<sup>5</sup></p> <p>“Acho que há uma margem de manobra interna, ...de qualquer maneira há uma margem de manobra razoável em termos de organização interna, mas muito subordinada a indicações, muito precisas e que são absolutamente, que têm que ser absolutamente cumpridas da tutela.” <sup>5</sup></p>	<p><b>Problemas financeiros mantêm-se</b></p> <p><b>Margem financeira através do financiamento dos cursos profissionais e cursos EFA.</b></p> <p><b>Não há autonomia pedagógica na escola</b></p> <p><b>Alguma margem de manobra interna, sujeita a indicações muito precisas, que têm que ser absolutamente cumpridas.</b></p>
--	--	--	---	---	---

				<p>“Acho que não há diferenças essenciais no caso, acho que há uma responsabilização cada vez maior das pessoas que estão a trabalhar.”<sup>5</sup></p> <p>“Temos algum controlo sobre os gastos de material, como seja papel. Tentamos fazer algum controlo, mas não é fácil. Temos tido um problema muito grave com gastos com água, temos gastos muito grandes que nunca se conseguiram solucionar. Só neste momento, é que está a ser solucionado o problema de gasto de água era um problema que não podíamos resolver internamente, neste caso a da direção regional é que podia solucionar o problema com o empreiteiro da obra, visto que nós não temos contacto direto com o empreiteiro da obra.”<sup>5</sup></p> <p>“Nós temos algum controlo dos gastos, mas entendemos que desde que há determinadas coisas que devem ser fornecidas ao alunos, desde que nós tenhamos possibilidades de dar aos alunos, achamos que devemos dar desde que tenhamos cobertura financeira.”<sup>5/6</sup></p>	<p><b>Cada vez maior responsabilização das pessoas</b></p> <p><b>Tentamos fazer um controlo sobre os gastos. Dificuldade em fazer o controlo dos gastos.</b></p> <p><b>Muito gastos com água, problemas de construção.</b></p>
--	--	--	--	---	--

				<p>“ Por outro lado também sabemos que a poupança anual das verbas que nos são atribuídas anualmente para ao funcionamento da escola, se não gastarmos é porque efetivamente não temos iniciativas no âmbito de melhoramento do ambiente e das atividades que fazemos, e também não vale a pena fazer poupança desde que tenhamos verbas, porque depois não é possível utilizar noutros anos.”<sup>6</sup></p> <p>Tentamos para quilo que nos é dado para um ano gastá-lo todo. Temos que rentabilizar... se poupamos dinheiro em papel... isto não é exatamente assim em termos práticos...se pouparmos dinheiro numa determinada rubrica e podemos utilizar esse dinheiro para benefício da escola em certos aspetos... que temos que ver em cada uma das situações, o que pode ser comprado e assim apetrechando a escola. Se sobrar o dinheiro não volta mais, e mais ainda..., se é verificado pela tutela que não gastamos dinheiro é porque não temos necessidade para... então cortam-nos a verbas. Temos que controlar as despesas</p>	<p><b>Compreende a necessidade de materiais que devem ser fornecidos aos alunos.</b></p> <p><b>O gasto das verbas disponibilizadas deve ser total, pois no ano seguinte a uma poupança implica menos verba disponível à instituição.</b></p> <p><b>Necessidade de gastar toda a verba.</b></p> <p><b>Apetrechar a escola o melhor possível</b></p> <p><b>Conservar as instalações .</b> <b>Pagar a água e a luz</b></p>
--	--	--	--	---	---

				<p>de maneira que conseguimos pagar todas as coisas que a escola precisa, mas digamos que o controlo das despesas não deve ultrapassar mais do que isso. Agora é evidente é muito importante poupar dinheiro em eletricidade e água, é importante que não deixemos estragar as torneiras, ou cuidar mal da escola, porque não temos funcionários suficientes para controlar os vários espaços, é evidente que isso temos que fazer, é um controlo de despesa num contexto geral da escola. 6</p> <p>“Há só uma única coisa que temos de <b>receitas próprias</b>, aquilo a que chamamos receitas próprias, ou algumas das coisas que nós temos, porque mais que uma....</p> <p>Temos uma através do aluguer do ginásio, embora tenhamos o aluguer do ginásio reduzido a algumas horas. Por outro lado, atendendo à nossa situação em termos de cidade não temos muita procura deste espaço para alugar. Também temos as receitas que nos vêm da papelaria e do bar dos alunos, pronto... porque há uma margem de lucro que nós podemos ter e isso funciona como uma receita própria para as verbas de</p>	<p><b>Falta de funcionários para controlar todos os espaços da escola.</b></p> <p><b>Receitas próprias: aluguer do ginásio.</b></p> <p><b>Receitas próprias reduzidas: localização da escola.</b></p> <p><b>Receita própria do bar e da papelaria, para introduzir no orçamento geral.</b></p> <p><b>Gestão dos recursos financeiros não sofreu alterações</b></p>
--	--	--	--	---	--

				<p>escola, para de alguma maneira podermos introduzir no orçamento de gastos anual. Portanto são essas as únicas receitas que nós temos.”<sup>6</sup></p> <p><b>Isto sempre foi mais ou menos assim, não é reflexo da nova gestão.</b><sup>7</sup></p>	
	<b>Contrato de autonomia</b>	<p>“Os contratos de autonomia são um longo e árduo caminho, que dura séculos. A escola está interessada e tudo tem feito para sair bem no final do contrato, para que no final digam que cumprimos, que melhoramos, e para as outras escolas que o queiram ter autonomia. Queremos continuar e queremos aprofundar mais a autonomia. Ficou claríssimo.”<sup>9</sup></p> <p><b>Processo de seleção e atribuição do contrato:</b></p> <p>“Há escolas que têm medo da avaliação externa, mas nós procuramo-la, nos fomos escola piloto, fomos da 100 primeiras escolas a ser avaliadas, dessas foram convidadas 24 para assinarem o contrato de autonomia. E pronto significa isto que nós queremos valorizar, gostamos de confronto,</p>	<p><b>Contrato de autonomia:</b></p> <p><b>É um processo longo.</b></p> <p><b>Escola com objetivos de cumprir o contrato de forma positiva.</b></p> <p><b>Desejo de continuar e aprofundar a autonomia</b></p> <p><b>Escola autoproposta para avaliação externa.</b></p> <p><b>Selecionada entre várias escolas</b></p> <p><b>Escola que gosta do confronto.</b></p> <p><b>Escola que pretende mostrar que tem a melhor forma de gestão.</b></p> <p><b>Escola em constante avaliação. / muitos relatórios</b></p>		



		<p>gostamos de mostrar aos outros como fazemos, para que nos possam dizer que devemos fazer assim ou assado e nós tentar provar que da forma que fazemos é melhor.” 10</p> <p>“... uma outra diferença substancial na prestação de contas, somos obrigados a elaborar relatórios, no fundo temos maiores preocupações na prestação de contas. A escola está em constante avaliação, isto é, em constante escrutínio.”<sup>1</sup></p> <p>“A escola trabalha com objetivos definidos, o trabalho foi aumentado, já viu a grande quantidade de relatórios e a qualidade destes relatórios. Nós anualmente temos relatório importantes, que mais nenhuma escola faz. Mas nós para termos autonomia já fazíamos isto.” 9</p> <p>“O papel do Diretor é promover defender e valorizar a autoavaliação, que também está relacionada com o contrato de autonomia. O facto de termos um contrato de autonomia exige mais da nossa parte relatórios e a qualidade destes relatórios. Temos que criar mecanismo para</p>	<p><b>Escola com gestão por objetivos. Escola com relatórios importantes. Escola com processo de autoavaliação implementado já antes do contrato de autonomia.</b></p> <p><b>Diretor deve promover a autoavaliação.</b></p> <p><b>Contrato de autonomia exige maior prestação de contas.</b></p>		
--	--	---	--	--	--

		avaliar aquilo que estamos a fazer.” <sup>9</sup> (repetido)			
	<b>Vantagens</b>	<p>“...depois também de facto esta é uma situação que se entranha nas pessoas da escola. Uma escola quando começa a valorizar a autoavaliação e a perceber porque se faz de uma forma e não de outra, esse é um caminho que interiorizamos facilmente e para qualquer coisa sentimos, necessidade de produzir um relatório um inquérito, etc.” <sup>2</sup></p> <p>“Do que eu vejo não estou triste, a avaliação interna tem muito conteúdo, consegue-se ver a escola pela página. Grau de satisfação dos alunos, do grau de satisfação dos funcionários, o relatório de contas de gerência este não se vê em lado nenhum. Temos muitos relatórios de autoavaliação. Sempre nos preocupamos com a transparência.” <sup>3</sup></p>	<p><b>A autoavaliação depois de implementada é compreendida como a melhor base para uma melhoria.</b></p> <p><b>Publicação dos resultados da autoavaliação na página para consulta pública. Importância à transparência na gestão.</b></p>	<p>Há alguma margem da organização curricular, entre optar por uma disciplina ou outra, é uma margem muito pequena e isso faz-se normalmente em função do número de alunos que mais frequentemente escolhem uma disciplina ou outra. É feito em função do que os alunos pretendem, Porque a base do currículo está definida, portanto, a margem de manobra é numa disciplina ou duas. Por isso não é significativa a margem de autonomia nesse aspeto. <b>Repetido 12</b></p>	<b>Autonomia curricular</b>

	Desvantagens	<p>“Temos também relatórios, que envolve um grande trabalho de professores, ...” 4</p> <p>“...sinto que a administração nos dá muito trabalho que competiria à própria administração, não tem sentido a transferência de competências que nos têm dados e manter-se as direções gerais e regionais, ...”(repetido)5</p>	<p><b>Muitos relatórios implica muito trabalho por parte dos docentes.</b></p> <p>Delegação de muitas competências no cargo diretor por parte da administração central. Manutenção das direções regionais e gerais</p>	<p>“Nesta situação a avaliação também é de certo modo orientada e pedida a pessoas em quem se tem confiança absoluta e, portanto, se entende que podem fazer um trabalho bom, porque de facto uma pessoa só não pode fazer todas as coisas, e as milhentas coisas e cada vez mais há a fazer coisas nas escolas. Cada vez está mais difícil fazer a gestão das escolas” 3</p> <p>“Não senti uma mudança muito grande. A avaliação dos docentes, ainda não fez mudar a escola. Pontualmente terá feito alguma diferença, quando saiu essa legislação, talvez houvesse ali, digamos um período em que houve algum constrangimento da parte dos professores, mas a partir do momento que foi verificado, que afinal que as coisas não eram tão a sério como isso, penso que as as coisas estão muito mais próximas do que eram, portanto do ponto de vista de conteúdo, de característica, manteve-se tudo na mesma, as pessoas continuaram a funcionar mais ou menos da mesma maneira.”11</p>	<p><b>A avaliação é pedida e orientada pelas pessoas em quem se tem mais confiança na escola.</b></p> <p><b>Os docentes têm cada vez mais trabalho nas escolas.</b></p> <p><b>Não senti mudança.</b></p> <p><b>A avaliação dos docentes ainda não fez mudar a escola.</b></p> <p><b>A avaliação não se tornou tão séria quanto parecia.</b></p> <p><b>As pessoas não mudaram atitude que tinham anteriormente.</b></p>
--	--------------	---	--	---	--

	<p><b>Gestão dos recursos humanos</b></p> <p>“...aliás que é um sinal de autonomia que muitos prejuízos nos têm causado, porque o Ministério da Educação não coloca professores contratados nas escolas com autonomia, deixam-nos contratar como quiser, a questão é que nos deixam contratar depois de colocar os professores contratados nas outras escolas, não nos sequer preferência para saber se alguns deles querem vir para cá trabalhar.” 1</p> <p>“Um professor contratado pelo ministério de educação, se, existirem horários, pode ver renovado o seu contrato. Nós não, todos os professores perdem o vínculo à escola em 31 de agosto e temos que reiniciar as contratações. As escolas com autonomia são as escolas onde há maior instabilidade de corpo docente.” 1</p> <p>“Permitem-nos mais facilmente recrutar professores pela oferta de escola.”1</p>	<p><b>Colocação tardia dos docentes.</b> <b>Impossibilidade de renovar os contratos dos docentes contratados.</b></p> <p><b>Possibilidade de contratar depois das colocações nas outras escolas sem contrato de autonomia.</b></p> <p><b>Obrigatoriedade de reiniciar o processo de contratação</b></p> <p><b>Maior facilidade na recruta de docentes por oferta de escola.</b></p>	<p><b>Colocação de docentes a nível de escola</b> “Com o novo modelo de gestão não houve diferença, estas regras são as mesmas já à quatro cinco anos, este tipo de funcionamento nas colocações, já existia, portanto não se modificou nada no essencial.”13</p> <p>“Relativamente aos funcionários não docentes, nós criamos.... Bom nestes três últimos anos, penso que não houve novos contratos para a administração pública, não foram abertos concursos. Nos anos anteriores, como a escola foi crescendo, nós fizemos algumas contratações, foram feitas de acordo com critérios que eram os critérios se estava a utilizar noutras escolas, critérios como a formação inicial, as características pessoais, as experiências de vida, a entrevista. Nós utilizamos sempre mais ou menos os mesmos critérios. É evidente que Nestas contratações, aquilo que nós observávamos, nas características das pessoas levavam-nos a optar ou não por cada uma das pessoas. Nós podemos fazer os contratos desde que haja autorização para a abertura de contrato. Neste momento, as contratações estão um bocado diferente, tem que haver um concurso elaborado, mas nestes últimos anos não fizemos mais contratações com base na nova legislação.” 13</p>	<p><b>Não houve mudanças .</b></p> <p><b>Contratação de não docentes. Não tem sido feito ultimamente</b></p>
--	---	---	---	--

	<b>Gestão dos recursos humanos (cont.)</b>			<p>“A contratação de docentes, só em última análise é que é uma contratação de escola. Só há um tipo de docentes, que digamos que... cuja contratação é da responsabilidade da escola, que é o caso dos técnicos especiais, que à partida a tutela não coloca técnicos especiais.</p> <p>Até porque a generalidade dos técnicos especiais são não professores, são pessoas que não pertencem à carreira docente e portanto, nesses termos a responsabilidade da sua colocar é da escola.</p> <p>Tentamos sempre contratar as pessoas que consideramos mais certa e com as características certas para o posto de trabalho que... também é verdade, que nestes últimos anos adquirimos alguma prática dessas contratações, também passamos a conhecer técnicos, e portanto, de alguma maneira professores, que têm trabalhado bem bem na escola, que trabalharam bem, que têm já prática de trabalhar connosco e tentar mantê-los na escola. Essa tem sido uma política de não trazer gente nova para cá, quem conhece bem a casa, conhece os hábitos de funcionamento, quem prestou bom serviço à escola, portanto tentamos não substituir.”<sup>12</sup></p>	<p><b>A contratação dos docentes a nível de escola é dos técnicos especiais</b></p> <p><b>Os técnicos especiais não pertencem à carreira docente.</b></p> <p><b>Contratar pessoas certas. Se forem competentes são mantidos.</b></p> <p><b>Não substituir os técnicos se forem competentes</b></p>
<b>Poder dos órgãos</b>	<b>Diretor</b>	“...sinto que a administração nos dá muito trabalho que competiria à própria administração, não tem sentido a transferência de competências que nos têm dados e manter-se as direções gerais e regionais, ...” <sup>5</sup>	<b>Delegação de muitas competências no cargo diretor por parte da administração central. Manutenção das direções regionais e gerais</b>	<p>“De facto, acho que no fundo a orientação de tudo é dever do Diretor, nas atuais circunstâncias.”<sup>2</sup></p> <p>“As principais são gestão financeira, a gestão de recursos humanos, especialmente</p>	<b>O Diretor: Deve orientar tudo. É mais gestor financeiro e de recursos humanos ( funcionários e</b>

		<p>“Eu tenho pouco tempo para pensar na escola, cada vez noto mais isso, temos muitas coisinhas pequenas para fazer. Sou um gestor financeiro, administrativo é raro chegar aos alunos. Por acaso, eu almoço todos os dias na escola, mas tenho um adjunto que trata dos processos disciplinares, pelo que eu chego lá pouco.” 5</p> <p>“Acho que na gestão, eu vejo melhor o resultado do meu trabalho, do que quando professor apenas. Acho que o meu trabalho como professor era um trabalho mais limitado.” 5</p> <p>“O Diretor penso que tem um poder ilimitado na escola, mas todos mandam. Se quisesse poderia ser de forma mais autoritária, até. Mas não há diferença. Quase todos os dias fazemos um brain storming, fazemos uma mini reunião e acertamos procedimentos. Não há diferença nem nas pessoas, que são as mesmas, nem nos procedimentos.” 5</p>	<p><b>O Diretor tem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Muitas competências administrativas.</b></li> <li>• <b>Pouco tempo para pensar na escola.</b></li> <li>• <b>Um papel de gestor financeiro.</b></li> <li>• <b>Pouco tempo para o contacto com os alunos.</b></li> </ul> <p><b>O resultado da gestão da escola permite uma melhor visibilidade do trabalho .</b> <b>Trabalho do docente mais limitado.</b></p> <p><b>O Diretor tem:</b> <b>Poder ilimitado na escola.</b> <b>Poderia exercer o cargo de forma mais autoritária.</b> <b>Exerce o cargo com abertura.</b></p> <p><b>Rodeia-se das mesmas</b></p>	<p>isto, muito mais do que a gestão, por exemplo de alunos, essa parte de gestão de alunos acho que acaba por ser mais delegada para os professores, para os Diretores de Turma, para outras pessoas, não para mim. São os dois aspetos principais que eu tenho. Quando falo na gestão dos recursos humanos, é na gestão dos professores e nos funcionários especialmente.” 1</p> <p>“Eu sempre senti essas responsabilidades como sendo as mesmas, acho é ... que de uma maneira geral, as pessoas encararam a mudança de nome, numa perspetiva, agora é tudo do Diretor, a responsabilidade é toda do diretor, mas eu acho que sempre encarei a responsabilidade, numa situação e noutra como sendo minha, sendo eu que devo responder por todas as questões que se põem e não enjeitar responsabilidades ou passa-las para outros. Pode é ter mudado... os outros é que podem ver de modo diferentes.”2</p> <p>“...os diretores da escola escolhem para trabalhar consigo, ou na sua proximidade, pessoas em quem confiam, entendo eu que será sempre assim, de um modo geral. A nova legislação veio permitir, mais ainda, que os diretores tenham , perto de si as pessoas em quem mais confiam , ou que mais consideram mais capazes. “ 2</p>	<p><b>docentes).</b> <b>Delega a gestão dos alunos (ex: DT)</b></p> <p><b>Sente que as responsabilidades são as mesmas.</b> <b>As pessoas acham que a responsabilidade é toda do Diretor.</b> <b>Sempre encarou a responsabilidade como sendo do diretor.</b> <b>Não enjeita responsabilidades.</b> <b>Os outros vêm de modo diferente o Diretor.</b> <b>Escolhe pessoas de confiança .</b> <b>Mudança: a legislação permitiu que o diretor possa ter junto de si pessoas....</b></p>
--	--	---	---	---	---

		<p>“Seria diferente se fosse um diretor de fora, porque este projeto já existe há 15 anos.” 3</p> <p>“Mudaram-se as nomenclaturas os nomes dos órgãos.”6</p> <p>“Este projeto é para a escola, não foi por ser diretor que deixei de ter as mesmas ideias.”6</p> <p>O papel do Diretor é promover defender e valorizar a autoavaliação, que também está relacionada com o contrato de autonomia. O facto de termos um contrato de autonomia exige mais da nossa parte muitas prestações de contas. Temos que criar mecanismo para avaliar aquilo que estamos a fazer.” 2</p> <p>“Este não é o projeto do diretor é o projeto da escola, mas a Direção faz a diferença. Entenda-se que o projeto da escola não é diferente do projeto do diretor. Nós ainda agora vamos fazer... trabalho bastante, trabalho muito, domingo, sábado....” 10</p>	<p><b>pessoas</b></p> <p><b>Diretor anteriormente PCExutivo....</b></p> <p><b>Mudança das designações dos órgãos.</b></p> <p><b>As ideias mantêm-se as mesmas</b></p> <p><b>Diretor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Defende e promove a autoavaliação.</li> <li>• Exige uma maior prestação de contas</li> <li>• Estimula a criação de mecanismos de autoavaliação</li> </ul> <p><b>O Diretor :</b>  <b>Faz a diferença.</b>  <b>Tem um projeto que não é seu mas da escola.</b>  <b>O Projeto da Escola é o mesmo do Diretor.</b>  <b>Trabalha muito para além do seu horário.</b></p>	<p>“Eu diria que incentivos da administração não existem, penso que o nosso trabalho não é reconhecido, mais ainda, penso que se servem dos Diretores para fazer uma política de asfixia até, das escolas e dos funcionários que as escolas têm, servem-se deles como testas de ferro.”7</p> <p>“A gente está aqui para fazer cumprir o que a administração determina.”7</p> <p>“As pessoas acabam por entrar, eu pelo menos acabei por entrar nisto, por um conjunto de circunstâncias que vão ser criadas, porque a gente gosta de estar na escola, gosta de trabalhar com os alunos, tem ideia que isto é um meio, ou seja o trabalho educativo é um meio para melhorar uma sociedade, mas tem sido muito difícil gerir este ideal, que é um ideal meu, mas que ... em termos práticos se calhar não é atingido.”7</p> <p>“Não há incentivos reais, as pessoas podem ter ou mais menos gosto. Eu acho que nunca consegui chegar ao ponto que queria chegar. Também não consegui fazer desta escola aquilo que eu queria que ela fosse, quando vim para cá tinha a ideia de tentar fazer uma escola que fosse uma escola com bons alunos, bons professores”.8</p> <p>“Tenho pena, que nem toda a gente que</p>	<p><b>Não há incentivos da administração central. Serve para fazer uma política de asfixia da escola e dos funcionários. São testas de ferro. Tem que fazer cumprir o que a administração determina</b></p> <p><b>O Diretor:</b>  <b>Devido a circunstâncias criadas. Gosta de estar na escola. Meio para melhorar a sociedade. Tem um ideal pessoal.</b></p> <p><b>Não há incentivos. Tem o gosto pessoal. Não conseguiu fazer o que queria da escola. Nem todos encaram a escola do ponto de vista do diretor. Nunca se serviu da escola</b>  <b>Serve a escola, os</b></p>
--	--	--	---	--	---

				<p>está cá dentro encare a escola do ponto de vista que eu, ou seja, eu nunca me servi da escola e tive mais uma postura de servir a escola e os alunos que cá estão, e se calhar, até servir os professores que cá estão, não sei se é a melhor maneira para gerir uma escola, mas é a minha.” 8</p> <p>“É evidente que de qualquer maneira que o Diretor tem a possibilidade de não se sujeitar a uma eleição, suponho que em algumas escolas a eleição era uma situação de oposição é uma situação em termos de funcionamento mais favorável ao líder.”9</p>	<p><b>alunos e até os docentes.</b>  <b>Não é eleito.</b>  <b>A eleição era mais favorável liderança.</b></p>
	<b>Conselho Geral</b>	<p>“O Conselho Geral quer do ponto de vista de gestão financeira, quer do ponto de vista da gestão pedagógica, o Conselho Geral está a par de tudo, temos relatórios anuais devido ao contrato de autonomia. Os relatórios que apresentamos na CAL vão ao Conselho Geral. Os resultados da satisfação que resultam da aplicação dos inquéritos vão todos ao Conselho Geral.” 4</p>	<p><b>Prestação de contas (financeira e pedagógica).</b></p> <p><b>Apresentação dos relatórios da CAL.</b></p> <p><b>Apresentação de todos os relatórios.</b></p>	<p>“Como seja o Conselho Geral, tento posicionar-me numa postura que dê toda a abertura ao Conselho Geral para ele cumprir as suas competências, por outro lado, talvez por uma questão de estar habituada a isso.” 2</p> <p>“O diretor quando se apresentou à eleição, portanto, quando se candidatou, fez um processo de intervenção com temporização de objetivos.</p> <p>Há uns objetivos que tínhamos inicialmente e portanto se estão temporizados faz todo o sentido ao longo de um determinado, e esse período estamos a considerá-lo um ano letivo, o que foi cumprido em relação ao plano inicial que tínhamos, foi isso que fizemos este ano.</p> <p>Fizemos um balanço do projeto cumprido, tivemos neste caso, um só aspeto em que não conseguimos cumprir, mas na generalidade dos aspetos propostos nós já</p>	<p><b>Diretor:</b></p> <p><b>Permite o cumprimento das funções do CG.</b></p> <p><b>Elaborou um processo de intervenção.</b></p> <p><b>Prestação de contas ao CG.</b></p> <p><b>Verificação do desenvolvimento de projeto.</b></p>



				<p>cumprimos aquilo que estava previsto, até se calhar para mais para mais de um ano letivo, a verificação é anual em relação ao projeto que temos o que já estava previsto .” 7</p> <p>É evidente que o projeto não é ajustado, mas é analisado nos novos contextos políticos e administrativos, porque os pressupostos relativamente aos quais fizemos a proposta, não são exatamente os mesmos que existem ao longo do período de desenvolvimento do projeto de intervenção. Está definido e já foi cumprido uma verificação anual dos objetivos propostos.”<sup>7</sup></p>	<b>Projeto do Diretor analisado nos novos contextos políticos.</b>
	<b>Conselho Pedagógico</b>	<p>“...Já antes quando levava algum documento eu já o levava bem preparado, antes da reunião entregava-lhes uma proposta de decisão. E agora é a mesma coisa, se as decisões competem ao Pedagógico, eu próprio como presidente trato de preparar os documentos necessários à tomada de decisão, apresento ao pedagógico. E depois o pedagógico toma a decisão que entende tomar...”<sup>6</sup></p>	<p><b>Preparação prévia dos documentos apresentar.</b></p> <p><b>Liberdade total ao CP para a tomada de decisões.</b></p>	<p>“tenho mantido no Conselho Pedagógico, tenho mantido uma postura que é de levar todas as decisões que eu considero que são para escola inteira, que passem por uma aprovação do Conselho pedagógico sempre, uma aprovação prévia do Conselho Pedagógico, penso que tenho feito isso na generalidade das coisas.”<sup>2</sup></p> <p>“Não, noto nada, diferença nenhuma, penso que as competências são as mais ou menos equivalentes, ou pelo menos, eu tenho-lhe mantido atribuído as mesmas funções. Podem não ser exatamente as mesmas funções em termos formais de decretos, mas</p>	<p><b>O Diretor:</b> <b>Leva todas as decisões que considera importantes para a escola.</b> <b>Decisões que implicam a escola inteira passam por aprovação prévia do CP</b></p>

		<p>“Por ter menos elementos o pedagógico não se trata de funcionar melhor ou pior. Os Coordenadores já eram nomeados do antes do decreto 75, pois os Coordenadores já eram nomeados, por causa do contrato de autonomia, mas antes nunca houve qualquer dificuldade ou problema, cada um ocupava o seu lugar.”<sup>6</sup></p>	<p><b>O menor número de elementos do CP não alterou o funcionamento.</b></p> <p><b>Os Coordenadores já eram nomeados antes da assinatura do contrato.</b></p> <p><b>Cada um ocupava o seu lugar, não houve problemas.</b></p>	<p>eu tenho-as mantido.”<sup>8</sup></p> <p>“O Conselho Pedagógico agora tem menos elementos, e quase todos são nomeados, mas eu diria que nesta escola a diferença não é muito significativa, De facto, as pessoas que foram eleitas para o Conselho Pedagógico, são pessoas com competências várias e com boas características para desempenhar uma função.”<sup>8</sup></p>	<p><b>O CP:</b></p> <p><b>Tem menos elementos.</b></p> <p><b>Quase todos nomeados.</b></p> <p><b>Não há diferença significativa.</b></p> <p><b>Têm competências variadas</b></p> <p><b>Boas características para desempenharem as funções exigidas.</b></p>
	<b>Departamentos</b>	<p><b>Coordenadores:</b></p> <p>Respeitando os critérios legais que também os há, neste momento mantive os Coordenadores anteriores, são pessoas que dão aquilo que têm à escola, alguns têm um feitio mais dócil, outros com outro feitio, mas todos são bons profissionais. Se não são bons profissionais poderemos mudá-los, isso já aconteceu mais do que uma vez, servindo serve, não servindo altero, mas nunca precisei de exonerar ninguém.” (repetido) <sup>7</sup></p>	<p><b>Manutenção dos Coordenadores</b></p> <p><b>Se o Coordenador não for competente será exonerado.</b></p>	<p>“São pessoas que trabalham bem, pessoas que eu considero pessoas de valor, pessoal e profissional e são pessoas em quem eu confio. São pessoas sérias, são o princípio que eu sigo. <u>Porque eu gosto muito de trabalhar com pessoas sérias</u>, e portanto, é um princípio que sigo sempre.” <sup>10</sup></p>	<p><b>Coordenadores:</b></p> <p><b>São pessoas de confiança.</b></p> <p><b>Com valor pessoal e profissional.</b></p> <p><b>São pessoas sérias.</b></p>

<p><b>Democrati- cidade da gestão</b></p>	<p><b>Tomada de decisões</b></p>	<p>O Diretor penso que tem um poder ilimitado na escola, mas todos mandam. Se quisesse poderia ser de forma mais autoritária, até. Mas não há diferença. Quase todos os dias fazemos um <i>brain storming</i>, fazemos uma mini reunião e acertamos procedimentos. Não há diferença nem nas pessoas, que são as mesmas, nem nos procedimentos.” 5</p> <p>Mas todos são bons profissionais. Se não são bons profissionais poderemos mudá-los, isso já aconteceu mais do que uma vez, servindo serve, não servindo altero, mas nunca precisei de exonerar ninguém.” (repetido) 7</p>	<p><b>O Diretor: Atitude democrática. Ausculda a opinião dos colegas.</b></p> <p><b>Se o Coordenador não for competente será exonerado.</b></p>	<p>“Eu acho que quase todos os documentos são da responsabilidade do Diretor, por exemplo o Regulamento Interno, o Projeto Educativo, o projeto curricular, os regulamentos de funcionamento de algumas coisas, como sejam o funcionamento das aulas de apoio da sala de estudo, o funcionamento das atividades de escola, as aulas. Aquilo que é mesmo o funcionamento é da responsabilidade do Diretor.”<sup>1</sup></p> <p>“... considero a avaliação dos professores e funcionários deve ser da competência do Diretor e deve ter um acompanhamento muito próximo. Independentemente das coisas ficarem na mão das pessoas em quem o Diretor confia, mas acho que são todos da responsabilidade do Diretor”<sup>1</sup></p> <p>“Eu acho que apesar de tudo, eu acho que tenho tentado, que haja uma democracia instituída, concretamente, eu diria que tenho tido o cuidado de nunca ultrapassar nunca os órgãos que têm um papel importante na escola.”<sup>2</sup></p> <p>“Aliás como nunca tomo decisões, sejam em relação à Administração, nunca tomo decisões, nem assumo coisas, que não estejam de acordo com aquilo que eu penso especificamente da questão que está ser discutida.”<sup>9</sup></p>	<p><b>A avaliação é pedida e orientada pelas pessoas em quem se tem mais confiança na escola.</b></p> <p><b>A avaliação dos docentes e dos funcionários deve ser da responsabilidade do Diretor.</b></p> <p><b>A responsabilidade é sempre do Diretor.</b></p> <p><b>O Diretor: Tenta ser democrático. Nunca ultrapassar os órgãos importantes na escola.</b></p>
---	--------------------------------------	--	---	--	---

				<p>“Não sou uma pessoa cegamente cumpridora, sou uma pessoa sempre crítica, posso cumprir ou não dependendo das questões de princípio que me puserem. Não sou uma pessoa cumpridora acrítica relativamente ao que pretendo fazer. (repetido)<sup>9</sup></p>	<p><b>Toma decisões em relação à tutela de forma crítica.</b> <b>Não é cegamente cumpridora</b></p>
	<p><b>Delegação de competências</b></p>	<p>“Respeitando os critérios legais que também os há, neste momento mantive os Coordenadores anteriores, são pessoas que dão aquilo que têm à escola, alguns têm um feitio mais dócil, outros com outro feitio, mas com feitios podemos todos. Mas todos são bons profissionais. Se não são bons profissionais poderemos mudá-los, isso já aconteceu mais do que uma vez, servindo serve, não servindo altero, mas nunca precisei de exonerar ninguém.” <sup>7</sup></p>	<p><b>Respeito dos critérios legais vigentes.</b> <b>Manutenção dos Coordenadores anteriores ao contrato de autonomia.</b></p> <p><b>Todos bons profissionais.</b></p> <p><b>Não houve necessidade de exoneração.</b></p>	<p>“Nesta situação a avaliação também é de certo modo orientada e pedida a pessoas em quem se tem confiança absoluta e, portanto, se entende que podem fazer um trabalho bom, porque de facto uma pessoa só não pode fazer todas as coisas, e as milhentas coisas e cada vez mais há a fazer coisas nas escolas. Cada vez está mais difícil fazer a gestão das escolas” <b>Repetido 3</b></p> <p>“Mas a gestão direta dos alunos acaba por não se fazer só através de entrepostas pessoas, como, sejam por exemplo, os Diretores de Turma, como já tinha dito, mas também da secretaria que em termos curriculares, acaba por ser muito mais através da secretaria, e nesse aspeto há alguma proximidade minha concretamente para os alunos que têm percursos menos, digamos, comuns,... não é comuns...como diria, menos normais... têm um percurso menos normal.”<sup>1</sup></p> <p>“Diretor não consegue a fazer em tempo real e em tempo útil e com a perfeição que as</p>	<p><b>Delegação de competências:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Em quem se tem confiança absoluta.</b></li> <li>• <b>Não é possível ao diretor gerir sozinho a escola.</b></li> <li>• <b>Cada vez há mais que fazer na escola.</b></li> </ul> <p><b>Gestão dos alunos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Diretores de Turma.</b></li> <li>• <b>Secretaria em termos curriculares</b></li> <li>• <b>Proximidade do diretor aos alunos com percursos menos comuns.</b></li> </ul>

				<p>peçoas, às vezes, conseguem, porque têm mais tempo. Por outro lado há uma questão relativamente ao Diretor, que é tem que responder a muitas solicitações ao mesmo tempo, tem alguma dificuldade em fazer todas as coisas bem, eu nesse aspeto acho isso, de certa maneira tem que se apoiar nos assessores, nos elementos da direção” 1</p>	<p>•O Diretor apoia-se nos assessores e nos elementos da Direção.</p>
Gestão dos processos	Turmas	<p>“Não há seleção de alunos.” 8</p> <p>“As regras para a admissão dos alunos são iguais às outras escolas. A escola nunca recusou ninguém.”</p> <p>“Não poderemos recusar turmas que não caibam noutra escola.”2</p> <p>“A constituição das turmas segue os mesmos critérios em relação à legislação...” 8</p> <p>“Vou-lhe ser franco não temos nenhuma política para a construção de turma, talvez devêssemos ter.” 8</p>	<p><b>Admissão de alunos segue as regras das outras escolas.</b></p> <p><b>Não há recusa de alunos.</b></p> <p><b>Escola integrada na rede, não pode recusar a aceitação de turmas excedentes de outras escolas.</b></p> <p><b>Formação de turmas : segue a legislação.</b></p> <p><b>Não tem política para a construção de turmas.</b></p>	<p>“Não, os alunos escolhem a escola e são aceites.</p> <p>No entanto, a nossa experiência mostrou-nos, concretamente e para os cursos profissionais, não é bom que nós aceitemos alunos tal como eles nos solicitem, ou seja, é bom, que pelo menos nessas é necessário que exista uma seleção de acordo com as suas características e gostos pessoais. Nessas há uma seriação à partida.”13</p> <p>“Concretamente, introduzimos no ano anterior uma nova vertente, que é a da entrevista dos alunos em função da sua opção por cursos profissionais, para tentar logo à partida orientá-los melhor para a escolha do curso profissional para o qual eles estarão mais adaptados, Nos outros cursos nós deixamos livremente os alunos, embora sejam acompanhados no primeiro período, e isso é sempre verificado pelo Diretor de Turma e pelos professores, e nestes últimos anos, também pela psicóloga, que de alguma maneira, em função dos aspetos que o Diretor de Turma vai</p>	<p><b>Não há seleção de alunos.</b></p> <p><b>Seleção através de entrevista dos alunos para os cursos profissionais.</b></p> <p><b>Os alunos dos cursos CH escolhem livremente os cursos e são acompanhados pelo DT e SPO se houver necessidade de reorientação escolar.</b></p> <p><b>É importante:</b></p>

			<p>introduzindo na discussão, um ou outro é reorientado.” 14</p> <p>“A escola tem definido critérios, como é evidente. Esses critérios passam por um princípio, que se calhar até não estará muito exposto, mas que é um princípio, que pelo menos eu considero importante, que é na formação dos alunos, a diversidade de experiências a que eles são submetidos, só pode forma-los bem. Aliás, penso isso não só para os alunos, mas penso isso para todas as pessoas em geral. A diversidade de contactos, com pessoas diferentes, professores diferentes, realidades diferentes, isso é que faz crescer em termos de conhecimento cada cidadão. Assim sendo, eu considero que na elaboração das turmas este princípio deve ser aplicado, ou seja, aquilo que acontece em outros ciclos de ensino é que os alunos vêm numa determinada turma depois do primeiro ciclo para o segundo, mantêm a mesma turma e digamos que a sua vivência em termos de contactos humanos nunca se modifica muito, e portanto, ... modifica-se alguma coisa porque do primeiro para o segundo ciclo, eles passam a ter não só um professor, mas dois ou três ou quatro, depois no terceiro ciclo passam a ter mais alguns. À quase uma continuidade dos mesmos professor... e depois nas escolas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Diversidade de experiências para a formação dos alunos.</b></li> <li>• <b>Não se deve manter a mesma turma que vêm do ensino básico.</b></li> </ul>
--	--	--	--	---

				<p>as políticas de manter a continuidade do professor ao longo do mesmo ciclo, o aluno perde em termos de conhecimento e de diversidade de características pessoais em termos de caráter, portanto, eu acho que os alunos quando chegam ao secundário, que as turmas devem levar uma volta, embora que também considere que é importante tirar o apoio que têm dos conhecidos, devem ser mantidas, de alguma maneira, alguns alunos de uma determinada do terceiro ciclo, mas devem ser introduzidos novos alunos nesse conjunto.</p> <p>As turmas devem ser feita de maneira diversificada em termos de escola e turma de origem.</p> <p>Também acho que é importante, que as turmas tenham alunos, com diferentes características, até de origem social, até de origem eventualmente política, até de origem financeira também, é importante que assim seja.” 14</p> <p>Também acho importante, que nas turmas existam os alunos bons e maus, porque os alunos prendem uns com os outros. Este é uns princípios que temos seguido na constituição das turmas. As suas escolhas nos cursos que querem seguir” 15</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>As turmas devem ser diversificadas em termos de origem.</b></li> <li>• <b>Alunos com diferentes características , diferente origem social e financeira.</b></li> <li>• <b>Alunos bons e maus na mesma turma</b></li> </ul>
	<b>Horários</b>	“Na organização dos serviços de elaboração dos horários, nós embora sigamos as regras gerais para a distribuição de serviço,	<b>Os horários são elaborados seguindo as regras gerais.</b>	“ ... utilizamos os mesmos critérios que são utilizados a nível nacional para as colocações, ou seja, as licenciaturas afetas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A escola adota os critérios nacionais utilizados para as</b></li> </ul>

		<p>mas temos mais autonomia no estabelecimento de critérios. “1</p> <p>“Temos um contrato de autonomia, temos maior largueza na nossa ação, por exemplo na feitura de horários, as regras nacionais não se aplicam, aplicam-se as regras instituídas por nós.” 2</p>	<p><b>Maior autonomia no estabelecimento de critérios de elaboração dos horários.</b></p>	<p>ao grupo de recrutamento, a profissionalização, que é uma das questões que é fundamental para o exercício das funções docentes e depois de alguma maneira a experiência no ensino secundário, que eu acho que é importante para pessoas que têm pouca experiência. Acho que é preferível contratar professores que têm experiência no ensino secundário a contratar professores que não têm qualquer experiência no ensino secundário. Porque as regras de funcionamento acabam por ser diferentes dos outros ciclos de ensino.”13</p> <p>“... há regras aprovadas em termos de Regulamento Interno. Como já se pode ter percebido, em termos que eu já disse com os alunos, é importante eu concretamente sou contra a continuidade dos professores, ou em termos absolutos a continuidade sincera.</p> <p>No entanto, a escola tem, até por via de orientações que vêm ... institucionais, a escola tem aprovado deve haver continuidade de professores com respetiva turma pelos anos de sequência, portanto à partida, isso é cumprido escrupulosamente, desde que não haja indicações em contrário, ou por vontade do professor ou por recolha de informação ao longo do ano, que nos a pôr e causa, portanto ... essa continuidade. Assim sendo, esta é uma regra que é cumprida.</p>	<p><b>colocações.</b></p> <p><b>Pontos importantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Profissionalização</b></li> <li>• <b>Experiência no ensino secundário</b></li> </ul> <p><b>Diretor:</b> <b>Pessoalmente contra a continuidade dos docentes nas turmas.</b></p> <p><b>Escola te aprovada:</b> <b>Continuidade dos docentes.</b> <b>Assegurada se não houver nada em contrário.</b></p>
--	--	--	---	--	---



				<p>Relativamente ao alunos que vão surgindo na escola, o que nós tentamos, de alguma maneira, é distribuir de maneira que os professores que se calhar estão mais adaptados a trabalhar com cursos profissionais, lhes seja distribuído curso profissional, os que trabalham bem nos cursos gerais, distribuimos cursos gerais. Mas tendo sempre em conta que é importante que um professor tenha os dois níveis de ensino. Temos tentado que os professores tenham os dois níveis de ensino, não temos conseguido na totalidade mas é uns princípios que tentamos que seguir.” 15</p>	<p><b>Os professores são distribuídos de acordo com as suas aptidões.</b></p> <p><b>Os professores com dois níveis de ensino.</b></p>
	<b>Projetos</b>	<p><b>Formação dos docentes</b></p> <p>“É incipiente, porque não temos verbas para formação. Nós procuramos, já temos tido formação para um software específico, para uma área específica em que a escola comparticipa nos custos se for necessário.” 9</p> <p>“Temos uma secção de formação que se limita, no fundo, a fazer o levantamento de necessidades para apresentar ao centro de formação não há uma política de formação de professores.” 9</p>	<p><b>Não há disponibilidade financeira para a formação.</b></p> <p><b>Houve formação para um tema TIC específico.</b></p> <p><b>Secção de formação que faz um levantamento das necessidades para o centro.</b></p> <p><b>Não há uma política de escola para formação de docentes.</b></p>	<p><b>Formação dos docentes</b></p> <p>“Embora tenhamos ao longo destes últimos anos, tentado responder a algumas solicitações que nos vão surgindo. Mas, isso não é uma questão, que seja muito organizada na escola, de facto nós tentamos responder às necessidades dos professores, mas de uma maneira pouco organizada.15</p> <p>“Também nestes últimos não tem havido resposta a estas solicitações porque a formação deve ser instituída pela tutela, através dos centros de formação, e não tem havido resposta a essas solicitações por parte dos centros de formação, porque a tutela não tem trabalhado nesse sentido. A nossa formação interna, ou seja a</p>	<p><b>Não há uma organização de projetos de formação na escola.</b></p> <p><b>Formação da responsabilidade da tutela, nos centros de formação.</b></p>

		<p>“Vamos tentar certificar a escola, vamos ver se conseguimos fazer da Escola do Mar uma escola de qualidade e uma escola de referência.” 10</p>	<p><b>Objetivo próximo: certificar a escola em termos de qualidade.</b></p>	<p>formação interna da responsabilidade da escola tem sido diminuta, mas não tem havido muito interesse das pessoas, quer seja em termos de funcionários, seja em termos de professores. Talvez seja uma falha que temos na organização, se calhar devemos trabalhar de uma forma mais consistente, porque, não assumidamente, nós temos a noção exata que a formação de muitos professores não responde às necessidades atuais da prática letiva.” 16</p>	<p><b>Não tem havido formação nem em termos de funcionários nem em termos de professores</b></p> <p><b>Provavelmente falha na organização escolar.</b></p>
	<p><b>Oferta formativa</b></p>	<p>“O que a escola faz é definido, a escola escolhe as disciplinas de opção, a escola define caminhos, a escola oferece algumas disciplinas, que a escola considere adequadas para aquele tipo de curso,...” 8</p> <p>“Não temos como maior preocupação com o corpo docente, nós preocupamo-nos com os alunos, por exemplo oferecemos inglês no 12º ano, porque achamos que é fundamental, a língua estrangeira é fundamental. Noutras não oferecemos, porque há anos que escolhem outros não. Começamos a fixar currículos.” 8</p>	<p><b>A escola oferece as disciplinas mais adequadas ao tipo de curso.</b></p> <p><b>Maior preocupação com os discentes que com o corpo docente.</b></p> <p><b>Início do processo de fixação de currículos.</b></p>	<p>“Vamos supor que eu gostaria muito de que esta escola fosse uma escola virada para o prosseguimento de estudos no ensino superior, ora acontece que, atendendo ao meio geográfico em que ela está inserida, ela não pode ser dar-se ao luxo de ser uma escola que se dirija unicamente a esses alunos, é quase inevitável que tem que optar por outras vias de oferta formativa, ou então passa a ser uma escola, com um número muito pequeno de alunos, e portanto, que não corresponderá eventualmente às necessidades do seu contexto territorial, a escolha é sempre condicionada por isso e também pela envolvimento das escolas que estão na zona.” 3</p> <p>“Portanto não é livremente que uma escola pública dá ou escolhe a sua oferta formativa, tem que pensar nestes aspetos todos, não</p>	<p><b>Preferência por uma escola de prosseguimento de estudos.</b></p> <p><b>Meio social não permite uma escola com essa especificidade.</b></p> <p><b>Oferta formativa condicionada pelas escolas vizinhas e pelo meio social.</b></p>

		<p>“Não podem impor a abertura de mais cursos profissionais, ao contrário das outras escolas que podem sofrer imposições dos superiores para abrirem outros cursos.” 2</p> <p>“Porque esta escola é, essencialmente, uma escola vocacionada para prosseguimento de estudos. Mais de 95% dos alunos que a procuram pretendem prosseguir estudos. Não seria lógico barrar a entrada de alunos a estes alunos e abrir cursos para alunos que nem sequer nos procuram. Na conjuntura atual haverá sempre alunos que preferem prosseguir estudos a cursos profissionais, é uma escola historicamente vocacionada para cursos de prosseguimento de estudos” 2</p>	<p><b>Maior autonomia na escolha na oferta formativa.</b></p> <p><b>Escola vocacionada para o prosseguimento de estudos.</b></p> <p><b>Explicação para apenas a oferta de um curso profissional – impedir que os alunos escolham a escola por falta de oferta de cursos não técnicos.</b></p> <p><b>Escola tradicionalmente vocacionada para prosseguimento de estudos – antigo liceu.</b></p>	<p>há liberdade absoluta.”3</p> <p>“A proposta é feita e pode ser ou não ser aceite e já aconteceu de, em alguns casos, já fizemos propostas de abrir alguns cursos que não foram autorizados na medida em que outras escolas já tinham essa oferta” 3</p> <p>“Por exemplo sabemos que nos inquéritos que foram feitos aquando da elaboração do Projeto Educativo que está em vigor, a escola pronunciou-se para ter só elementos do secundário e nós acabamos por ter um grupo pequeno de ensino básico. Mas de qualquer maneira a necessidade obrigou-nos a isto, não temos liberdade de recusar ou escolher o que mais gostaria.” 3/4</p>	<p><b>A oferta formativa de uma escola não tem autonomia</b></p> <p><b>Nem sempre as propostas são aceites. Cursos recusados pela tutela.</b></p> <p><b>Projeto Educativo: escola secundária, mas tivemos que aceitar turmas de ensino básico.</b></p>
<b>Relação escola - comunidade e</b>	<b>Relação com as famílias /Associação de Pais</b>	<p>Associação de Pais é um pilar importante na escola e nós que chamar a associação e chamá-la a tomar decisões, no que lhe compete. Mas as associações de pais em 16 anos nunca interferiram sem ser naquilo que lhes compete.” 7</p>	<p><b>A AP :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• apenas toma decisões naquilo que lhe compete.</li> <li>• nunca interferiu em nada que não lhe competia.</li> </ul>	<p>“Esta escola nunca teve Associação de Pais. Teve uma tentativa de fazer uma Associação de Pais, que esteve muito próxima de ser conseguida, mas acabou por não se concretizar.</p> <p>As relações com os pais têm sido sempre muito pontuais.</p> <p>Há boas relações com os representantes dos encarregados de educação, que no</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola sem AP.</li> <li>• Relações pontuais com os pais.</li> <li>• Encarregados de educação cooperantes e</li> </ul>

		<p>“Eu digo aos pais se tiverem problemas que falem com a Associação de Pais, nunca tentaram colar a gestão, ou engajar a gestão num caminho ou outro.” 7</p> <p>“Os pais querem organizar uma atividades só tem que avisar o dia e as horas, a escola é deles”. 7</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nunca se colou à gestão.</b></li> <li>• <b>Não jogos políticos entre ambos.</b></li> <li>• <b>Tem autonomia para organizar atividades.</b></li> </ul>	<p>Conselho Pedagógico, como no Conselho Geral ou na Assembleia de Escola, pessoas que foram sempre muito cooperantes com a escola, muito amigas da escola, colaboram seriamente com a escola, mas em termos de uma organização nunca tivemos essa experiência.</p> <p>Nunca conseguimos ter, não é porque não tenhamos vontade que exista uma Associação de Pais, mas também pensamos que não devemos substituir os pais na organização que devem ter e na assunção da responsabilidade na criação de uma Associação de Pais.” 10</p>	<p><b>colaborativos com a escola.</b></p> <p>• <b>Considera que a AP deve ser criada pelos EE.</b></p>
	<b>Poder local</b>	<p>“As políticas não, a escola tem uma política própria, não é afetada, ou pelo menos nunca foi afetada pela política local nem nacional. Nós cumprimos as leis do estado, e temos uma política de gestão própria, ...” 6</p> <p>“Nunca nenhum organismo, pelo menos diretamente, me pediu para interferir na escola, nunca me pediu absolutamente nada.”6</p> <p>“Quando nós precisámos da câmara para algum serviço mandamos um ofício, quando eles querem alguma coisa fazem o mesmo connosco.” 7</p>	<p><b>A Escola tem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Uma política própria.</b></li> <li>• <b>Nunca foi afetada pela política local.</b></li> <li>• <b>Cumprir as leis do estado.</b></li> <li>• <b>Tem uma política de gestão própria.</b></li> <li>• <b>Nunca nenhum organismo pediu, diretamente, para interferir na escola.</b></li> <li>• <b>A câmara e a escola comunicam por ofícios para solicitar algum</b></li> </ul>	<p>“Numa escola que está inserida num meio, digamos, de uma autarquia, necessariamente, as relações, ou é importante que as relações da escola com o poder autárquico sejam boas.” 9</p> <p>“Eu também acho uma coisa, é que o interesse do poder autárquico, só pode ser no sentido que as escolas funcionem bem, e por outro lado acho que da parte das escolas tem que haver uma postura que elas devem responder às necessidades da população da sua zona. Não me parece razoável nunca que as relações não sejam de cooperação entre as duas instituições, por isso não será nada favorável que não haja boas relações.” 9</p> <p>“Agora daí a concluir que as decisões que eu tome aqui dentro são no sentido de ir ao encontro das expectativas da autarquia não.</p>	<p>• <b>Boas relações com o poder autárquico.</b></p> <p>• <b>O poder autárquico pretende o bom funcionamento da escola.</b></p>

		<p>“Nas eleições autárquicas se for o partido A, B ou C a pedir para vir fazer uma palestra à sala de professores, podem vir, já tivemos debates organizados por vários partidos políticos, nunca houve problema nenhum.” 7</p>	<p><b>serviço.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Abertura aos partidos políticos – debates na sala de prof.</b></li> </ul>	<p>Aliás como nunca tomo decisões, sejam em relação à Administração, nunca tomo decisões, nem assumo coisas, que não estejam de acordo com aquilo que eu penso especificamente da questão que está ser discutida. “9</p> <p>“Não sou uma pessoa cegamente cumpridora, sou uma pessoa sempre crítica, posso cumprir ou não dependendo das questões de princípio que me puserem. “ 9</p> <p>“Não sou uma pessoa cumpridora acrítica relativamente ao que pretendo fazer.” 9</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Relações cooperantes</b></li> <li>• <b>Diretor cumpridor crítico das ordens da tutela.</b></li> </ul>
	<b>Parcerias</b>	<p>“Temos várias parcerias, posso-lhe até dizer pelo PAA temos várias parcerias. Ainda há pouco estabelecemos uma com a Universidade do Algarve para a formação de psicólogos, permitimos que alunos deles estagiem no nosso gabinete de psicologia e orientação. Temos com o clube desportivo da cidade, com a Câmara, com ....., no PAA na página 16, temos a Comissão de Proteção da Criança e do Jovem, temos estágios de espanhol e português, colégio de Amorim, escola de música.”3</p>	<p><b>Parcerias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>com a Universidade do Algarve - formação de Psicólogos.</b></li> <li>• <b>Clube desportivo local.</b></li> <li>• <b>Associação de apoio a deficientes do concelho.</b></li> <li>• <b>Indicadas no PAA página 16</b></li> <li>• <b>Estágios de português e espanhol.</b></li> <li>• <b>Escola de ensino privado local.</b></li> </ul>	<p>“A com..., especialmente, com empresas onde os alunos dos cursos profissionais fazem estágios, portanto tem protocolos de cooperação com essas entidades, também tem protocolos de cooperação com a rádio local, com o grupo de curtas-metragens, com instituições do ensino superior, concretamente com a Faculdade de Ciências para que alguns alunos vão fazer experiências em temos da área de projeto, em projetos que estão a desenvolver.” 4</p> <p>“Ainda ontem fizemos a assinatura de uma parceria entre a biblioteca municipal e a biblioteca da nossa escola” 4</p> <p>“Digamos que no essencial são estas, ... com escolas do ensino superior, num ano Faculdade de Letras, no outro de Ciências, portanto é conforme com as necessidades,</p>	<p><b>Parcerias com:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Em estágios dos cursos profissionais.</b></li> <li>• <b>Rádio local.</b></li> <li>• <b>Curtas-metragens</b></li> <li>• <b>Instituições do ensino superior</b></li> <li>• <b>Biblioteca municipal</b></li> </ul>

				<p>embora tenhamos relações muito próximas com escolas. Temos protocolos assinados com escolas no domínio do desporto escolar, porque há alunos nossos, que fazem o seu desporto escolar em outras instituições instituições....por isso vai variando conforme os alunos que temos, conforme as necessidades que vão sendo criadas e conforme a iniciativa de professores, vai depender muito dessas situações.”<sup>4</sup></p> <p>“Por via da existência de dois projetos que se desenvolveram durante três anos... nos três anos anteriores, e num outro que se iniciou no ano letivo anterior, e que está em curso, há contactos com instituições ligadas à educação, com escolas de outros países.”<sup>10</sup></p> <p>“ No projeto anterior, decorreu em três e eu posso me ter envolvido mais num dos anos, eu aprendi algumas coisas no contacto com as escolas exteriores ao país. É sempre bom termos um ponto de comparação, é frequentemente ouvirmos aqui, que as escolas na Alemanha são muito boas, funcionam muito bem, que têm resultados muito boa, que os professores têm uma vida maravilhosa.... E noutros países também é assim.</p> <p>Acho que o conhecimento de realidades dessas escolas, do trabalho que esses professores, de como está estruturado o</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Escolas com desporto escolar.</b></li>   <li>• <b>Mudança de parcerias conforme as necessidades da escola.</b></li> <li>• <b>Ligação com escolas estrangeiras.</b></li> </ul>
--	--	--	--	--	---

				<p>ensino nesses países, ... acabam por nos dar uma noção das coisas boas e das coisas más que nós também temos a funcionar. Acho que é importante termos um conhecimento, não digo que profundo, ... nem que seja mais ou menos ... em termos da comunidade.</p> <p>Neste momento, tenho a noção de quatro escolas como é que elas são, se calhar não são a imagem do país, mas são um dos aspetos, a gente verifica.”<sup>11</sup></p>	
	Promoção da escola	<p>“Nós temos também uma política de promoção da escola. Ou seja, nós fazemos..., nós utilizamos instrumentos que permitam colocar a escola na boca do povo, permitam valorizar a escola exteriormente. Por exemplo, sempre que temos atividades novas nós colocamos na nossa <i>home page</i>, também nos jornais locais,...”<sup>3</sup></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Detentores de uma política de promoção da escola.</b></li> <li>• <b>Todas as atividades na <i>home page</i>.</b></li> <li>• <b>Jornais locais.</b></li> </ul>	<p>“Tivemos sempre algum cuidado em fazer uma divulgação em todas as freguesias e em todas as escolas, disponibilizamo-nos a fazer sessões de informação junto dos Diretores de Turma, para melhor ajudarem os seus alunos, nas escolas de ensino básico. Fazer a divulgação pelos mais diversos meios, seja em termos de presença pessoal junto aos Diretores de Turma.”<sup>4</sup></p> <p>“Eu até já estive em várias escolas a fazer isso. Por outro lado, há toda a divulgação em termos de papel, digamos assim, ou seja de folhetos de divulgação, tivemos sempre o cuidado de ao fazer a divulgação de indicar aos possíveis alunos quais as saídas profissionais, e penso que aproveitamos todas as possibilidades que nos vão surgindo ao longo do ano anterior, para fazermos a divulgação dos nossos cursos. Também fizemos, nalguns anos através dos jornais nacionais, em cada ano estudamos qual a melhor forma de divulgação da oferta formativa da escola.”<sup>4</sup></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sessões de informação junto aos DT do Ensino Básico.</b></li> <li>• <b>Divulgação um folhetos, imprensa</b></li> </ul>





## **Anexo 10 - Análise categorial das entrevistas - Presidente do Conselho Geral / Coordenadores**

Ver no CD de anexos.

Presidente do Conselho Geral;

Coordenador do Departamento de Línguas;

Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais;

Coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas;

Coordenador do Departamento de Expressões;

Coordenador dos Diretores de Turma;

Coordenador do Núcleo de Projetos e Atividades.